

مجلة الطفولة والتنمية

دورية - علمية - متخصصة - محكمة
يصدرها المجلس العربى للطفولة والتنمية
العدد 11 مجلد 3 خريف 2003

- الأطفال العرب فى المهجر (ملف العدد) .
- الأطفال فى مدينة الرياض ..دراسة لآثار التغير المادى فى البيئة المنزلية و المجتمع المحلى .
- تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربى إلى فرنسا .
- الظروف الصحية للأطفال الفلسطينيين المعتقلين فى السجون الإسرائيلية .
- البيئة و أثرها على الإنسان (الأولاد الوحشيون : نماذج من الواقع و الأدب) .

مجلة

الطفولة والتنمية

مجلة الطفولة والتنمية

دورية علمية – متخصصة – محكمة
العدد (11) المجلد الثالث ـ خريف 2003
يصدرها المجلس العربي للطفولة والتنمية
مع الإشراف العلمي لمعهد البحوث والدراسات العربية

✿

الترقيم الدولي
ISSN 1110-8681
رقم الإيداع بدار الكتب المصرية

تصميم الغلاف والخطوط الداخلية
حامد العويضي

مطابع الشرطة ٢٠٣٠-٥٩٠

تُعبِّر البحوث والدراسات والمقالات التي تُنشر في المجلة عن آراء كاتبيها ولا تُعبِّر بالضرورة عن رأي المجلة ، كما أن ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لأهمية البحث ولا مكانة الباحث

✿

سعر النسخة :

جمهورية مصر العربية : 15 جنيهاً مصرياً
البلدان العربية : 8 دولارات أمريكية
البلدان الأجنبية : 15 دولاراً أمريكياً

✿

الاشتراكات السنوية شاملة مصاريف البريد :

جمهورية مصر العربية :	48 جنيهاً مصرياً
البلدان العربية :	30 دولاراً أمريكياً
البلدان الأجنبية :	50 دولاراً أمريكياً
اشتراك تشجيعي للراغبين في دعم المجلة :	75 دولاراً أمريكياً

✿

توجه جميع المراسلات إلى العنوان التالي :
مجلة الطفولة والتنمية
المجلس العربي للطفولة والتنمية
ص.ب (15) الأورمان – جيزة – مصر
هاتف : 7358011 (202 +) – فاكس : 7358013 (202 +)
E-mail: accd@arabccd.org ✿ www.accd.org.eg

يصدر هذا العدد بدعم من برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية

الهيئة الاستشارية

مجلة

الطفولة والتنمية

دورية علمية - متخصصة - محكمة

يصدرها المجلس العربي للطفولة والتنمية

المحتـــويـــــات

مقـــــالات

تجارب قطرية

عرض كتب ورسائل جامعية

ندوات ومؤتمرات

الافـــتـــاحـــيـــة

جاءت بداية مجلة الطفولة والتنمية في نهاية العام 1999 (العدد الصفرى) لتكون الحلم المشروع لهيئة التحرير نحو إصدار مجلة علمية ، متخصصة ، محكمة، تُعني بشئون الطفولة وتنميتها في الوطن العربي ، وهنا عملت هيئة التحرير خلال العام 2000 على تلقي ردود الافعال والتقييمات والملاحظات ، والتي جاءت في مجملها مبشرةً ومتفائلة بهذه الإضافة العلمية إلى الواقع الثقافي العربي ، وهو ما شجعها على الاستمرار في إصدار الأعداد منذ بداية العام 2001 (العدد الأول) وحتى الآن العدد (الحادي عشر) .

وساعدت هيئة تحرير المجلة على أداء عملها شخصيات عربية آكاديمية متخصصة في مجال الطفولة وتنميتها (الهيئة الاستشارية) قدموا خلالها المشورة والعون والتقييم ، وكانوا خير سند ، فلهم منا كل الشكر والتقدير لهذه الجهود المخلصة ، وبهذا المناسبة وفي إطار التغيير لهيئات المجلة الذي تعتزمه قيادة المجلس مع العدد الثاني عشر (شتاء 2003) نتقدم اليهم بكل الامتنان لمشاركتهم معنا خلال الفترة الماضية ، ونتمنى لهم كل التوفيق في انشطتهم القادمة ، كما نجدها فرصة مواتية لتقديم جزيل الشكر والتقدير لكل من أسهم معنا بالكتابة أو التحكيم أو النشر سواء اكانوا مؤسسات أم أفراداً ، ونتمنى أن يتواصل هذا العطاء لصالح بناء مستقبل الطفل العربي .

وفي إطار المراجعة والتقييم لما حققته المجلة من أهدافها المرجوة ولتطوير أداءها القادم ستعمل هيئة التحرير على إعداد كراس لتقييم الأعداد السابقة وستوزعه على القراء لمعرفة ارائهم بشأنها ، كما ستعقد اجتماع للخبراء للعمل على التقييم العلمي والفني للمجلة ، ونأمل عرض نتائج تلك الأنشطة في العدد الثالث عشر (ربيع 2004) .

وفي هذا العدد ومواصلة للعهد الذي قطعناه معاً في سبيل التواصل ، فإننا نتوجة بكل الود والاحترام بدعوتنا للجميع من أجل الكتابة معنا ، خاصة وأنه واجهتنا صعوبات عده في هذا العام تركزت في المواد المجازة ، نظراً لقلة المشاركة وتحديداً من المهتمين في بعض الدول العربية .

وفي الختام نكرر دعوتنا إلى الأكاديمين والكتاب ، والباحثين ، وإلى المؤسسات والجامعات ومراكز الأبحاث للمساهمة المتواصلة معنا ، في تطوير مجلتهم ورسالة المجلس لبناء طفل عربي قادر على مواجهة التحديات وبناء المستقبل المشرق.

الأمين العام

مسعد عويس



النمط المعماري للمسكن الصحراوي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية للطفل البدوي: دراسة لنماذج من مساكن واحة سيوه ج.م.ع

د. أحمد مصطفى حسن العتيق ✿

مشكلة الدراسة وأهميتها:

يلاحظ المتتبع لدراسات علم النفس البيئي خلال العقدين الماضيين ، اهتمامًا واضحًا بسيكولوجية المكان الفيزيقي. اتجهت بعض الدراسات إلى التركيز على "روح المكان" والتفاعل معه على نحو إيجابي، وكذلك التوزيع المكاني للظاهرات السلوكية، وليس غريبًا أن تنطلق مقولات حول هذا المعنى: "المكان وحدات تجتذب أنماطًا معينة من السلوك". فالسلوك والمكان مترابطان ومتلازمان، ويعد المكان أفضل طريقة للتنبؤ بسلوك الإنسان، وأي تغير في المكان من المتوقع أن يتزامن معه تغير في السلوك. والمسكن هو أقرب الأمكنة وأكثرها التصاقاً بالفرد، ومن ثم أكثرها تأثيرًا. فالمسكن ـــ في أبسط تعريف – وحدات مريحة للسلوك (من السكن) ومصدر للأمان والراحة ورمز للرحيل والعودة، وسوف يبقى دومًا مكانًا مركزيًا متأصلاً في الوجود الإنساني تتحقق من خلاله استمرارية الوجود والتنشئة الاجتماعية، وهو رمز للهوية ويمثل ارتباط الفرد بالأصول والمعاني والذكريات، ثم هو امتداد للذات ، يخضع لكل ما تفرضه الذاتية من خصائص وفروق بين بني البشر. ومن كل هذه المعاني يتجاوز المسكن حدوده الفيزيقية ، ليسهم في تكوين البشر نفسيًا واجتماعيًا. واستنادًا لمنظومة التنشئة، يمثل المسكن الرحم الثانية التي ينتقل إليها

✿ أستاذ علم النفس البيئي – رئيس قسم العلوم الإنسانية البيئية – جامعة عين شمس – مصر

الإنسـان بعـد تجـربتـه الأولى فـي رحـم الأم، وهـو ركننا الأسـاسـي فـي ذلك العـالـم .. إنه الكون الحقيقي لكل إنسان، سـواء أكان هذا المسكن خيمة ، أم كوخًا ، أم منزلاً ريفيًا ، أم ناطحة سحاب . إن صفات المسكن تبلغ حدًا من البساطة ومن التجذر العميق فـي اللاوعي يجعلها تستعاد بمجرد ذكرها، أكثر مما تستعاد من خلال الوصف الدقيق لها. والبيت الذي ولدنا ونشأنا فيه نشأتنا الأولى قد حفر في داخلنا تنويعات نفسية مختلفة، ولذلك يبدو البيت أكثر من معالم فيزيقية، إنه حالة نفسية، وقد لجأ كثير من علماء النفس إلى دراسة صور البيوت التـي يرسمها الأطفال، لأن هذه الرسوم تكشف عن أعمق منطقة فـي اللاشعور.. فالبيت مصدر للدفء والحماية والأمن والألفة مثلما يكون مصدرًا للتعاسة . هكذا نستطيع أن نكشف عن ذلك من خلال رسوم الأطفال. والطفل حينما يرسم مقبضًا للباب، فإنه يقدم مجموعة كبيرة من الدلالات، فهذا البيت مسكون مملوء بالحركة والنشاط يُفتح ويغلق ، والمقبض فيه إشارة إلى أن البيت يُفتح أكثر مما يغلق، بينما يشير المفتاح إلى الغلق أكثر من الفتح. إنه من خلال تقييم مسائل دقيقة كهذه نستطيع أن نتجاوز الحدود الفيزيقية للمسكن، وندرسه على أنه حالة نفسيـة . وقد عرف شـوماخـر وتيلور Taylor, 1983 & Shumaker الارتباط بالمكان بأنه ارتباط وجداني إيجابي بين الأفراد وبيئاتهم السكنية، ذلك الارتباط الذي يخلق مشاعر الراحة والأمن والإشباع[1].

الذي ينعكس فيما بعد على سلوك الإنسـان ، ويمتد إلى التكوين النفسي له جملة وتفصيلاً، فيحدد ملامح الشخصية ويؤثر فـي تفضيلات الفرد وقراراته المستقبلية. ويختلف الارتباط بالمكان من حيث الشـدة، وقـد حـدد روبنشـتـاين Rubinstein, 1989 أربعـة مستويات مختلفة من الارتباط المكاني، ففي المستوى المنخفض يعرف الناس المكان ويفكرون فيه ، دون الإحساس بأي مشاعر قوية أو ذكريات شخصية نحوه، والمستوى الذي يليه يعرف باسم الارتباط الشخصي أو الذاتي Personalized Attachment ، وفيه يكون لدى الفرد ذكريات عن المكان ، لا يمكن أن تنفصل عن خبراته الشخصية، فحجرة الفرد وهو طفل ، والأماكن التـي لعب فيها تمثل ارتباطًا ذاتيًا. وعندما تستثير الأماكن ذكريات انفعالية مرتفعة ، أو يكون الفرد مندمجًا فيها نفسيًا بأي شكل، تكون خبرة الارتباط أكثر شدة ، ويطلق عليها الامتداد Extension ، أما المستوى بالغ الشدة من الارتباط ، فهو الاندمـاج Embodiment وهو الذي يطمس الحدود أو الفواصل بين الذات والبيئة .

ويستثير المنزل الذي قضى فيه الفرد حياته مشاعر خاصة شديدة الاتصال أو الارتباط بذلك المكان . وبالنسبة لهؤلاء الأفراد تمتزج الهوية الشخصية وهوية المكان معًا(2).

وعلى الرغم من أهمية شبكة العلاقات الاجتماعية ، من حيث كونها جزءًا من الارتباط بالمكان، فإن هذه المشاعر تتجاوز الارتباط بأناس آخرين، وتمثل ارتباطاً وجدانياً حقيقياً بالموقع الفيزيقي ذاته. ويؤدي الارتباط القوي بالمكان إلى رضا متزايد بسكن الشخص وتوقعات كبيرة للاستقرار، ويعتقد السكان أن الارتباط القوي بالمكان يساعد على استقرار التنظيم الاجتماعي ، ويوفر آلية أفضل للتنشئة الاجتماعية ، واستقراراً سيكولوجيًا. ومن ثم فإن مفهوم البيت (المسكن) يمثل علاقة ذات أساس انفعالي وذات معنى بين الناس ومساكنهم. إنها تمثل مكانًا قابلاً للتنبؤ وآمنًا يشعر فيه الأفراد بالسيطرة وبالتوجه في المكان والزمان. وباختصار .. فإن البيت هو الرابطة الأولية بين الشخص وبقية العالم. ويحتل المسكن مكانة مهمة لدى المجتمعات الصحراوية والبدائية. فالبيت لدى قبائل الزوني Zuni في الجنوب الغربي لأمريكا شيء حي، فهو مكان رعاية الأطفال، والاتصال بالعالم الروحي، وللحياة ذاتها(3). ولأن مفهوم البيت أمر ذاتي ، فقد درس غالبًا من خلال أساليب كيفية ، مثل السيرة الذاتية البيئية، وهي عبارة عن ذكريات مكتوبة عن أحداث في حياة الشخص ، مع التأكيد على الدور الذي لعبته البيئة الفيزيقية، وقد وفر هذا الأسلوب أفكاراً مفيدة لتصميم البيوت، وتبين أنه ذو قيمة خاصة لدراسة مشاعر الأطفال نحو الأماكن التي يعيشون فيها. فالمسكن مستودع للخبرة الشخصية، ورمز للذات بالنسبة للشخص الذي يعيش فيه، ويساعد في تشكيل الأفراد ، من خلال ما يتيحه من فرص سلوكية.

وتمثل البيئة الفيزيقية للمسكن أهمية خاصة بالنسبة للأطفال الذين يعيشون فيه. فالأطفال منذ عامهم الأول وحتى العام الثالث من العمر ، يقضون ما بين 80 – 90 ٪ من ساعات يقظتهم يتفاعلون مع البيئة الفيزيقية ، وقد راجع شاولا Chawla, 1996 التراث الخاص بآثار بيئة المنزل الفيزيقية على الأطفال ، وانتهى إلى عدة استنتاجات :

1- ارتبط التنوع والتعقيد وغياب الحدود الفيزيقية إيجابيًا بالارتقاء المعرفي، ولذلك يقترح شاولا إعطاء فرصاً عديدة للاستكشاف، حتى لو اقتضى الأمر تصميم حجرات للأطفال لهذا الغرض .

2 – يعتبر التعرض للمتغيرات الموجودة في الأماكن خارج المسكن أمرًا مهمًا، ويستخلص

شاولا مثلاً أن البحوث الحديثة كشفت عن أن المستويات المرتفعة من الضوضاء في المسكن وخارجه تؤثر بالسلب على معالجة المعلومات وتؤخر ارتقاء اللغة (4).

وعلى الرغم من الجدل الدائر حول المسكن، فإنه مُصممٌ أساسًا لتحقيق وظيفتين أساسيتين : الأولى الحد من إسقاط الرغائب بصورة حرة، والثاني أنه يوفر إطاراً يتحقق فيه في مراحل متتابعة النمو الجسمي والنفسي للطفل . وعلى الرغم من إنجاز بعض الدراسات في هذا الاتجاه، إلا أنها لم تقدم نتائج حاسمة لانعكاسات المسكن على التكوين النفسي للطفل. وعلى نحو آخر .. يحتل المسكن الصحراوي خصوصية غير متكررة في أنماط السكن الأخرى ، سواء في الريف ، أم الحضر، ذلك أنه يتم تشييده في بيئة "هشة". وتمثل هذه المساكن انعكاساً حقيقيًا لطبيعة هذه الصحراوات بما تتضمنه من خواص بيئية ومناخية . وهكذا تعكس عمارة الصحراء شخصية قاطنيها مثلما تكون هذه الشخصيات انعكاسًا لنمط العمارة الصحراوية .. إن معرفة الصحراء تعني معرفة العمارة .

وفي مصر – بصفة خاصة – تمثل الصحراء الغربية 73٪ من مساحة الأراضي المصرية ، 18٪ جبال الصحراء الشرقية ووديانها ، بينما تمثل شبه جزيرة سيناء 5٪ من أرض مصر، وعلى امتداد الصحراوات المصرية، توجد خمس واحات، تتركز فيها نسبة قليلة من سكان مصر ، والواحات هي: سيوة، البحرية، الفرافرة، الخارجة، الداخلة ، ولا شك أنه يوجد نوع من الإيواء أو الإسكان في تلك المناطق له خصوصيته ، فضلاً عن أنه يوفر دروسًا مهمة عن كيفية التعامل والتعايش مع الصحراء ؛ حيث إن سكان الواحات في المستقرات الخمس ، استطاعوا على مر السنين – منذ الفراعنة – أن ينتجوا نوعًا من العمارة – كل في مكانه – يتميز بشدة انتمائه للبيئة التي تواجدوا فيها، فضلاً عن ذلك التناغم بينه وبين الظروف البيئية الخاصة. وإذا كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على إمكانية الصحراء من حيث استيعابها لنوع من السكن المستقر الذي يمثل مستقبل الامتداد العمراني ، بعد أن ضاق الوادي بسكانه، فإن ذلك لن يتحقق على نحو صحيح ، إلا من خلال التعرف على أي الأنماط السكنية المناسبة لهذه البيئات، ومن ثم ينبغي تحديداً أن نعرف انعكاسات هذه الأنماط المختلفة من المساكن على التكوين النفسي لشاغليها وآليات التكيف لديهم. وعليه تستمد هذه الدراسة أهميتها من عدة محاور :

1 - أن البيئة السكنية هي من أكثر البيئات ارتباطاً بالفرد، ومن ثم تأثيراً فيه، بحكم كونها بيئة أولية.

2- أن الرشد الاجتماعي والنفسي لا يعتمد على أداة بيولوجية فحسب، وإنما أيضًا على مدى اتساق وجودة البيئة المحيطة بالفرد.

3- أن المسكن مكان مركزي متأصل في الوجود الإنساني تتحقق من خلاله استمرارية الوجود عن طريق التنشئة والحفاظ على القيم الاجتماعية، فإذا أخفق في تحقيق هذا الهدف ، كان له مردوده السلبي على المجتمع ككل.

4- وبقدر الاهتمام الذي نوليه للمسكن من حيث التصميم والجودة ومراعاة الظروف البيئية، تتأكد الهوية الذاتية للأفراد وتتضح ملامح الشخصية القومية، وتتحقق الراحة والأمان والسلام الاجتماعي لأفراد المجتمع.

5- وأخيراً ، تمثل هذه الدراسة واحدة من الاجتهادات التي تُبذل في سبيل التعرف على إمكانية الصحراء ، من حيث استيعابها لنوع من السكن المستقر الذي يتيح فرصة للامتداد العمراني ، بعد أن ضاق الوادي بسكانه.

أهداف الدراسة :

1- التعرف على مستويات التوافق السكني لدى عينات من الأطفال القاطنين لمساكن ذات أنماط معمارية مختلفة نسبياً .

2 - التعرف على الحالة النفسية لعينات من الأطفال القاطنين لمساكن ذات أنماط معمارية مختلفة بواحة سيوة .

3 - دراسة المهارات الاجتماعية لدى عينات من الأطفال القاطنين لمساكن ذات أنماط معمارية مختلفة بواحة سيوة .

4 - التعرف على مستويات النمو المعرفي العقلي لعينات من الأطفال القاطنين لمساكن ذات أنماط معمارية مختلفة بواحة سيوة .

فروض الدراسة :

1- توجد فروق دالة إحصائيًا لأثر النمط المعماري في الاستجابة على مقياس التوافق

السكني بين عينات من الأطفال القاطنين لمساكن ذات أنماط معمارية مختلفة في واحة سيوة.

2- توجد فروق دالة إحصائيًا لأثر النمط المعماري في الاستجابة على مقياس الحالة النفسية بين عينات من الأطفال القاطنين لمساكن ذات أنماط معمارية مختلفة في واحة سيوة.

3- توجد فروق دالة إحصائيًا لأثر النمط المعماري في الاستجابة على مقياس المهارات الاجتماعية بين عينات من الأطفال القاطنين لمساكن ذات أنماط معمارية مختلفة في واحة سيوة.

4- توجد فروق دالة إحصائيًا لأثر النمط المعماري في الاستجابة على مقياس النمو العقلي المعرفي بين عينات من الأطفال القاطنين لمساكن ذات أنماط معمارية مختلفة في واحة سيوة.

الإطار النظري للدراسة :

أ- المسكن والتكوين النفسي للطفل :

يمثل المسكن مكانًا مركزيًا متأصلاً للوجود الإنساني، ويشار إليه باعتباره نقطة محورية تدور حولها مختلف الأنشطة الإنسانية، وتحدث من خلالها آليات التنشئة المختلفة، ومفهوم المركزية يتضمن الارتباط بالمكان، كما أنه يمثل القاعدة الأساسية لاكتساب الخبرات المختلفة التي تحقق النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي.

وفي أعمال كوروسيك – سيرفاتي Serfaty, 1989 - Korosec تبين أن الإطار المادي الذي يعايشه الأطفال ، باعتباره بيت الطفولة، له تأثير قوي على باقي خبرات الحياة. لقد لاحظ سيرفاتي أن المسكن له وجود دائم ومستمر مع مرور الوقت في جميع الأفراد الذين شملتهم الدراسة [5]. وعرض ثورنبرج Thornberg 1983 نموذجًا لتطور مفهوم السكن عند الأطفال ، مرتكزًا على أفكار بياجيه Piaget ؛ حيث أمكن تحديد أربع مراحل من خلال دراسة الأبنية التي يعدها الأطفال باستخدام مواد اللعب المختلفة، فقد اتصفت مجموعة الأطفال الأصغر سنًا بوجود إحساس منطقي بالفراغ، بينما عبرت تفسيرات الأطفال الأخرى عن وجود هوية وظيفية وأدوار محددة للبناء[6]. وقد أظهرت أبحاث فيليبوفتش وزملائه

Filipovitch et al, 1991 مـراحل مـشـابهـة لما سـبق ، عندمـا طلبـوا من أطفـال الصـفـوف الرابع والسابع والثاني عشر، أن يرسموا صورة للأماكن التي يعيشون فيها، فرسم الأطفال الأصغر سنًا منازلَ نمطية، بينما أوضحت المجموعة المتوسطة اهتمامًا بالاستكشاف في مجالات تتجاوز حدود المنزل، وتركزت أعمال الأطفال الأكبر سنًا على رسم أماكن السكن التي تتصف بطابع شخصي وفردي (إشارة إلى الوظيفة الاجتماعية للمسكن)(7) .

ويعتبر المسكن مصدراً للاستمرارية، فيشتمل على جوانب التأصل والحياة والزمن وانتقال الحياة من جيل إلى آخر ، وارتباط الفرد بالأصول وذكريات مساكن الطفولة . وقد تتبع هذه المعاني بحثيًا كل من سارفاتي Serfaty,1989 (8) ، أنتوني Anthony, 1994 (9) ، توجنوليTognoli, 1992 (10) ، لورانس Lawrence, 1993 (11) ، وكشفت الدراسات عن أن المسكن يمثل نموذجًا للنظام، وأن غياب هذه الخاصية يؤدي إلى إثارة قدر كبير من التوتر والصراعات بين الأفراد، ولا يعتمد هذا النظام على آلية اجتماعية فحسب، بل يمتد ليشمل التصميم الفيزيقي للمسكن. ويشعر الأطفال – من خلال المسكن – بالراحة والخصوصية والاسترخاء والألفة والدفء ، وحينما تتوافر شروط التصميم المعماري المناسبة، يشعر الأطفال بأن مساكنهم تمثل ملاذاً عن العالم الخارجي المتصف بقدر أكبر من العلنية . كذلك يمثل المسكن إطارًا مهمًا لاستعادة النشاط والطاقة والتكاثر البشرى ، وظهرت هذه الجوانب في أعمال : ريلف Relph, 1986 (12) ، توان Tuan, 1987(13) ، أنتوني Anthony, 1994(14) ، سانفورد Sanford, 1984(15) . وقد لاحظ بعض الباحثين أن نقص الخصوصية داخل المنزل يؤدي إلى ظهور حالات التباعد الاجتماعي والاغتراب لدى الأطفال، وعلى الجانب الآخر فإن تمتع الأطفال بالخصوصية في المنزل يرتبط إيجابيًا بتقدير مرتفع للذات وظهور بعض نماذج السلوك الإجتماعي الإيجابي بما يتيح فرصة الاستقلالية لدى الطفل ، بحيث يصبح أكثر اعتماداً على الذات (لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى : جولان Golan, 1988(16) ، موارى Murray, 1984(17) .

وبالقدر الذي تتوافر في المسكن الخصائص المادية والتصميم المناسب، يتحقق من خلاله وظائفه المختلفة التي تتضح بجلاء في التوافق السكني وإشباع الحاجات الأساسية والنمو النفسي للطفل، ويتعاظم دوره الأساسي بوصفه مكاناً مركزيًا تتحقق من خلاله التنشئة الاجتماعية للأبناء .

2- النظريات العلمية المفسرة لعلاقة المسكن بالسلوك الإنساني:

ظهرت اجتهادات من قبل المتخصصين في علم النفس البيئي ، تحاول تفسير العلاقة بين المسكن والسلوك الإنساني من خلال بعض المتغيرات كالحيز الشخصي والخصوصية والتوافق السكني ... إلخ ، وكلها متغيرات مهمة في إسكان الصحراء ، فقدم ميلجرام Miligram, 1970 تحليلاً لكيفية تكيف الأفراد للمثيرات التي تزيد على طاقة الحمل عن طريق عديد من الاستجابات والتي أطلق عليها(ميكانيزمات)[18]. وطبقًا لرأي بيل Bell, 1996 فإن الحيز الشخصي يؤدي دوراً في تخفيف الآثار النفسية الناتجة عن الإثارة الزائدة، ويحافظ على الخصوصية ومستوى التفاعل الملائم بين الأشخاص[19]. ووفقاً لهذا النموذج، فإن (ميكانيزمات) الأفراد للتقليل من الإثارة الزائدة تكون إما بالانسحاب الجسدي أو الانسحاب النفسي. ونموذج الحماية يُبنى على فرضية مماثلة للنموذج السابق، ووفقاً لهذا النموذج يستخدم الحيز الشخصي لحماية الفرد من التهديد المعنوي والمادي الذي يتعرض له، ويعتبر الحد الأدنى من الحيز الشخصي المتاح للفرد دالة لزيادة الشعور بالتهديد. ويشير دوسي إلى أهمية الحيز الشخصي في حماية الفرد من التهديدات الخاصة بتقدير الذات الشخصي[20]. وعلى نحو آخر يرى كيلفن Kelvin, 1973 ، ورودين Rodin, 1976 أن قدرة الفرد على الحصول على "خصوصية" مرغوبة تدخل في نطاق قدرته على التحكم في البيئة[22 - 21]. ويعتقد جوفمان Goffman, 1979 أن "الخصوصية" ضرورية للبناء النفسي وتنظيم التفاعل الاجتماعي[23]. ويؤكد آلتمان Altman, 1985 أن "الخصوصية" تتجاوز هذا القدر من المؤثرات البسيطة، وتمتد إلى التحكم في العلاقات بين الأفراد، وطبقًا لنموذج آلتمان ، فإن نقص الخصوصية لدى الأفراد يؤدي إلى بعض التغيرات النفسية السلبية ، لأن الخصوصية تضع الحدود الخارجية للفرد، كما أنها إحدى محددات علاقات الفرد أو الجماعة مع الآخرين. وعندما تقل هذه الخصوصية عن حاجة الفرد، يفقد قدرته على إدارة علاقاته الاجتماعية ، وبالتالي لا يستطيع أن ينظم تفاعلاته مع الآخرين، وفي ظل هذه الظروف تتكون النتائج السلبية لنقص الخصوصية[24]. أما نموذج نقص القدرة على السيطرة ، فيُبنى على فرضية مؤداها أن زيادة عدد الأفراد في مساحة محدودة يؤدي إلى شعور الفرد بضعف السيطرة على سلوكه وتقييد حريته. ويشير إيبستين Epstein, 1981، بيرجر وزملاؤه Burger et al, 1983 إلى أن شعور الفرد بفقد

القدرة على السيطرة يجعله يحاول إعادة التحكم في الموقف، لكنه يجد صعوبة في الوصول إلى ذلك، فينتابه اليأس والاكتئاب (25 - 26).

أما النظرية الأكثر تأثيراً في فهم سيكولوجية المسكن هي نظرية "التوافق السكني"، وقد قام والويل Wahlwill, 1974 ، بدراسة ظروف البيئة السكنية ، انطلاقًا من بعدين أساسيين : الحرمان الحسي، والإفراط في الإثارة ، وقد استخدم في دراسته مستويات مختلفة للشدة والتنوع، وقد اتبع والويل نهج نظرية مستوى التكيف لهيلسون Helson, 1964، وذلك من خلال تعريفه التكيف على أنه تغير كمي في توزيع الأحكام أو الاستجابات الفعالة مع استمرار المثير(27). وعليه فإن مفهوم ستوكولز Stokols, 1988 "للظروف المُثلى" يُعد امتداداً ضرورياً لنظرية التوافق ؛ نظراً لاعتماده على نموذج التغذية الراجعة الذي يضم عناصر معرفية وسلوكية(28). هذا .. مع الأخذ في الاعتبار أن الأفراد يتكيفون مع البيئة السكنية من خلال عديد من الطرق التي تتضمن: تحديد أبعاد الحيز الشخصي وشكل الخصوصية المتوفرة، وتحديد الأشكال المختلفة للارتباط بالمكان والتسهيلات الفيزيقية المتوافرة والعلاقات الاجتماعية المؤثرة ، سواء داخل المسكن ، أم خارجه، والاندماج في جماعات المجتمع، والتعبير عن الرضا السكني من خلال تفضيل أي من أنواع المساكن. وعلى الرغم من أن علاقة الإنسان بالمسكن علاقة دينامية، فإن الأفراد يعيشون في المساكن التي يتوقعون التكيف والتوافق معها، وقد أشار بريكمان وكامبل Campbell, & Brickman 1971 أنه بسبب الطبيعة غير المستقرة لمستويات التكيف، فإنه من المستحيل أن يتوصل الفرد إلى حالة الرضا التام عن بيئته السكنية(29). ومع ذلك فإن الأفراد يكونون في حالة حركة دائمة تؤدي إلى تغيير اتجاهاتهم وسلوكهم واستجاباتهم الانفعالية ، بهدف الوصول إلى أنسب حالة من الرضا النفسي والصحة النفسية والإحساس بوجود ارتباط بين الذات والمكان داخل المسكن. وإذا كان التوافق يعتمد على تعديل في حالة المسكن (المثير الخارجي)، فإن التكيف يعتمد على حالة الفرد الداخلية (دوافع الفرد الداخلية). والواقع أن البيئة السكنية تؤدي دوراً مهمًا في عملية التوافق السكني، وذلك أنه حتى دوافع الفرد الداخلية تدين بشكل كبير إلى عوامل خارجية منها ما يرجع إلى سنوات مضت من خلال عمليات التنشئة. كذلك فإن عملية التوافق ترتبط بمستويات الإثارة المتوسطة (ليست المرتفعة أو المنخفضة). كذلك تفيد الإيكولوجيا العاملية

Factorial Ecology في تفسير طبيعة العلاقة بين نشاط الإنسان وقيود المكان ، وقد حاول بعض أنصار هذا المدخل مثل دانيال برايس Daniel Price وإيدجار بورجاتا Edgar F. Borgatta دراسة العوامل المتحكمة في علاقة الإنسان بالمكان وأمكنهما حصر العديد من هذه العوامل ، مثل القيمة الاستثمارية للعقار ، ومعدلات الكثافة المحتملة وفرص الإنجاب ، وانقسام الأسرة المتدة إلى وحدات نووية والمكانة الاقتصادية الاجتماعية ودورة حياة الأسرة ، وعلاقات القرابة والنسب وطبيعة المناخ والخامات المتاحة ... إلخ[30 - 31].

أما مدخل التمركز حول الذات وإيكولوجيا الأعماق ، فيركز على ردود الأفعال حيال البيئة ومفهوم الذات Self Concept في الوسط أو المحيط ، باعتباره إطاراً مرجعياً للسلوك، وعلى سبيل المثال إذا كانت ظاهرة الازدحام السكني تسبب زيادة أو فرطاً في الإحساس بالعبء الحسي ، فإن تفاعل الشخص مع كمية ونوع هذا العبء يعتمد على شعوره من ناحية، وعلى مفهومه لذاته من ناحية أخرى. تلك الرؤية التي تؤثر في تحديد أفضل السبل للتعامل مع المحيط البيئي ضمن فعاليات وظيفية معيشية[32 - 33].

ووفقاً لهذا الاستعراض الذي حاولنا من خلاله طرح بعض النماذج النظرية التي من المحتمل أن تُسهم في تفسير المتغيرات النفسية المرتبطة بإسكان الصحراء، فإنه يمكن طرح التصورات التالية :

أ - تمثل هذه النماذج افتراضات نظرية أو محاولة لمعالجة نتائج بعض المشروعات البحثية، وإن لم ترق بعد لمستوى النظرية ، إلا أنها تقدم افتراضات جديرة بالاهتمام، هذا فضلاً على صلاحيتها لتفسير بعض النتائج البحثية.

ب - إن "المكان المعيشي" كمفهوم إيكولوجي، لا يتحدد من خلال آلية بيولوجية بحتة، وإنما تحكمه عوامل فيزيقية أيضاً (خصائص المسكن والتسهيلات المتاحة فيه) واجتماعية (تتحدد في طبيعة التفاعلات الاجتماعية التي تتم في إطار علاقات الأسرة والجيرة).

ج - إن مفاهيم الحيز الشخصي، والخصوصية، والتوافق السكني، والرضا عن المسكن، وإشباع الحاجات ... إلخ، تمثل جميعها مفاهيم نفسية جديرة بالاهتمام في عملية التصميم السكني.

د - إن عملية التوافق السكني تعتمد على تداخل مجموعة من العمليات التوافقية مثل:

التوافق النفسي ، والتوافق الاجتماعي ، والرضا عن المسكن ، والارتباط بين الفرد ومسكنه.

هـ - تخضع عمليات التفاعل بين الإنسان والمسكن لبنود متعددة يستدمجها الفرد خلال مراحل التنشئة الاجتماعية وحتى بلوغ مرحلة النضج ، وتصبح بمثابة ذخيرة الخبرة التي تصلح لتلبية حاجات الإنسان في شتى مواقف الحياة.

3- تحليل إيكولوجي للمسكن السيوي :

يرتبط المسكن السيوي بالنسق الإيكولوجي ، ويبدو هذا الارتباط فيما يتميز به من اتساع كبير والانتفاع إلى أقصى حد بالموارد الطبيعية المتوفرة في البيئة المحلية، كذلك يرتبط بالنسق القرابي في ذلك المجتمع، بما يتيح فرصة لإقامة الأبناء بعد زواجهم. والملمح العام للمسكن السيوي أنه يتكون من طابقين، ومبني من الكرشيف، وهي عبارة عن مادة تتكون من ترسيبات ملحية ورملية وطفلية متجمعة، وهي أصل التربة في سيوه ، وتؤخذ من أعلى سطح التربة، حيث تتواجد على شكل طبقة سطحية صلبة تكون طبقات أو قشوراً فوق سطح التربة، ويتم تكسيرها إلى أجزاء بأحجام تتراوح من 30-50 سم ، وعرضها من 15-25 سم ، وسمكها من 10- 15 سم. والكرشيف مادة شديدة الصلابة تصلح للاستعمال في البناء ، ولا سعر لها ، لأنها لا تحتاج سوى إلى عملية التقطيع والنقل التي في الغالب ما يقوم بها صاحب المسكن بنفسه. وفي النمط الحديث للمسكن السيوي يستخدم أهالي الواحة الحجارة، بينما يستخدم الطوب الطفلي في المساكن التي شيدتها الدولة. والمونة عبارة عن طفلة تستخرج من باطن الأرض، وتوضع في حفرة ، ويضاف إليها الماء وتقلب من حين إلى آخر لمدة ثلاثة أيام حتى يتم تخمرها ، وتستخدم أيضًا كبياض داخلي أو خارجي للمنزل ، على حين يستخدم في بعض أنماط الإسكان الحديث وإسكان الدولة الأسمنت والرمال كمونة . وأسقف المسكن تكون من فلق النخيل والنوافذ عبارة عن فتحات معظمها من الجهة البحرية ، تغلق بشيش من الخشب وبدون زجاج ، وتقسم إلى أربع فتحات صغيرة، ويمكن فتح نصف الشباك فقط للتحكم في الإضاءة والتهوية، والأبواب تصنع من الأخشاب المتوفرة من جذوع النخيل وأشجار الزيتون ، والدور العلوي يكون للسكن والمعيشة ، ويتكون من حجرتين إلى ثلاث حجرات وصالة ، وحجرة الفرن مسقوف

نصفها ، ويترك النصف الآخر للتهوية. وتعرض المسكن السيوي لتغيرات واسعة، فقد تم تركيب شبابيك من الخشب، ضلف مساحتها 50×50 سم، وخصص جزء من الدور الثاني لاستقبال الضيوف بسلم خارجي منفصل (المضيفة)، واستخدم الأسمنت على نطاق واسع في البناء ، واهتم الأهالي ببناء منازلهم من الطوب الحجري الأبيض ، خاصة بعد إنشاء المحجر بالواحة سنة 1982 .

ومع هذا ، فإن العلاقة بين المسكن والبيئة الطبيعية في سيوة واضحة المعالم، ففي المناطق الصخرية يشيد الناس بيوتهم من الحجارة، وفي مناطق الأشجار نلاحظ استخداماً واسعًا للأخشاب، وفي مناطق السهول الطينية يشيدون مساكنهم من الطين. وتمتد هذه العلاقة لتشمل الظروف المناخية، التي تؤثر في شكل البناء ومسقطه الأفقي ومظهره العام. وتتميز المساكن في سيوة بالاتساع ، نظراً لتوافر الأرض، والانفتاح على الداخل لتجنب حرارة الشمس . ومن الناحية المعمارية يمكن تمييز ثلاثة أنماط للمسكن في سيوة :

أ - المسكن السيوي القديم.   ب- المسكن السيوي الحديث.

ج - المساكن التي شيدتها الدولة.

وباعتبار أن نمط المساكن التي شيدتها الدولة نمط متكرر على مستوى مصر، فإن الاختلاف بين نمطي المسكن السيوي القديم والحديث يرجع إلى اختلاف مواد البناء، وتنظيم المسكن من الداخل ، وصغر المساحة في المسكن الجديد نسبيًا ، نظراً لارتفاع تكلفة البناء، وبالنسبة للمسكن السيوي (بنمطية القديم والحديث) يمكن تمييز الأشكال التالية :

أ - مساكن ذوي الدخل المحدود : والتصميم الأساسي لهذه المساكن هو المسقط المستطيل أو المربع، وفي العادة ، فإن المبنى يشغل قطعة الأرض المخصصة له بأكملها. (من 10×10 أمتار إلى 12×12 متراً).

ب) مساكن ذوي الدخل المتوسط: وهي نماذج سكنية أكبر من حيث المسطح والحجم من المساكن الخاصة بذوي الدخل المحدود ، وإن تشابهت معها في كثير من العناصر المعمارية (من 15×25 متراً إلى 20×20 متراً).

ج) مساكن ذوي الدخل المرتفع : وهي وحدات سكنية كبيرة لسكن الأغنياء من التجار ، وتضم أقسام: الاستقبال والاستعمال الخاص والخدم، والمسقط الأفقي لهذا النوع من المباني عبارة عن تكرار للموضوع الأساسي في الوحدة السكنية العادية ، وهو

المسقط المستطيل الشكل مرتين أو ثلاث مرات أو أكثر حسب الاحتياجات والوظائف.

عينة الدراسة :

تتكون عينة البحث من الأطفال الذكور (مرحلة الطفولة المتأخرة من 10-12 سنة) يتوزعون على ثلاث مجموعات:

1- المجموعة الأولى : أختيرت من الأطفال القاطنين بمساكن ذوي الدخل المتوسط (النمط القديم) بواحة سيوة، وتتكون هذه العينة من مائة طفل.

2- المجموعة الثانية : أختيرت من الأطفال القاطنين بمساكن ذوي الدخل المتوسط (النمط الحديث) بواحة سيوة ، وتتكون هذه العينة من مائة طفل.

3- المجموعة الثالثة: أختيرت من الأطفال القاطنين بمساكن ذوي الدخل المتوسط (مساكن شيدتها الدولة) بواحة سيوة، وتتكون هذه العينة من مائة طفل.

وقد تم ضبط المتغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية بين المجموعات الثلاث على النحو الذي يحقق التماثل بينهم.

أدوات الدراسة :

استخدم الباحث مجموعة من الأدوات التي سنعرض لها بإيجاز فيما يلي :

1- مقياس التوافق السكني : يعتمد المقياس على أسلوب التقدير الذاتي، ويتكون من ستين عبارة موزعة على ستة مقاييس فرعية ، وهي : الرضا عن السكن - الخصوصية والحيز الشخصي - العلاقات الاجتماعية داخل المسكن وخارجه - الأمن والحماية - الاغتراب السكني - التذوق الجمالي للمكان.

2- مقياس الحالة النفسية للطفل : يعتمد المقياس على أسلوب التقدير الذاتي، ويتكون من ستين عبارة موزعة على ستة مقاييس فرعية ، وهي : النظرة إلى الحياة - تقدير الذات - الصحة النفسية - اضطراب الاتزان الانفعالي - الاضطرابات السيكوسوماتية - الاعتمادية.

3- مقياس المهارات الاجتماعية : يعتمد المقياس على أسلوب التقدير الذاتي، ويتكون من ثلاثين عبارة موزعة على ستة مقاييس فرعية ، وهي : التعبير الانفعالي - الحساسية الانفعالية - الضبط الانفعالي - التعبير الاجتماعي - الحساسية الاجتماعية - الضبط الاجتماعي.

ويستجيب الطفل على كل عبارة من المقاييس الثلاثة السابقة طبقًا لتكرار خبراتهم الذاتية ، ووفقًا لمقياس متدرج من ثلاث فئات: يحدث نادراً (درجة واحدة) – يحدث أحيانًا (درجتان) – يحدث غالبًا (ثلاث درجات).

4- مقياس النمو العقلي والمعرفي : ويتكون من أربعة مقاييس فرعية : النمو الحركي – النمو المعرفي – النمو اللغوي – إدراك العلاقات المكانية.

وقد قام الباحث بتصميم المقاييس الأربعة وتقنيتها ، مستخدمًا : حساب معامل الثبات بطريقتي التجزئة النصفية وإعادة الإختبار، والصدق بطريقة الاتساق الداخلي، وكانت عمليات التقنين (الصدق والثبات) قد أجريت على عينة قوامها 30 طفلاً من أطفال واحة سيوة .

ملحوظة : يمكن الحصول على مزيد من المعلومات عن عينة الدراسة – تصميم وتقنين الأدوات عن طريق الاتصال بالباحث.

نتائج الدراسة :

1 – التوافق السكني :

أ- دلالة الفروق بين المتوسطات لعينتين من الأطفال ، إحداهما تقطن في مساكن النمط السيوي القديم والأخرى في مساكن النمط السيوي الحديث في الاستجابة على مقياس التوافق السكني.

جدول رقم (1) يوضح الفروق بين عينتي الأطفال ساكني النمطين القديم والحديث للمسكن السيوي في الاستجابة على مقياس التوافق السكني.

م	متغيرات التوافق السكني	عينة النمط القديم ن = 100		عينة النمط الحديث ن = 100		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير d
		م	ع	م	ع			
1	الرضا عن المسكن	24,56	7,18	20,14	5,53	4,852	دال عند 0,001	0,975
2	الخصوصية والحيز الشخصي	21,42	6,85	18,33	6,11	3,348	دال عند 0,001	0,673
3	العلاقات الاجتماعية	23,16	7,43	20,24	6,08	3,026	دال عند 0,01	0,608
4	الأمن والحماية	20,12	5,78	18,09	6,22	2,379	دال عند 0,05	0,478
5	الاغتراب السكني	22,07	6,24	21,28	6,47	0,875	غير دال	0,176
6	التذوق الجمالي للمكان	19,56	5,82	18,67	5,94	1,065	غير دال	0,214
7	الاستجابة الكلية (التوافق السكني)	130,89	39,30	116,75	36,35	2,627	دال عند 0,05	0,528

يتضح من الجدول رقم (1) وجود فروق معنوية بين عينتي أطفال نمطي المسكن السيوي القديم والحديث في متغيرات التوافق السكني ، باستثناء متغيري الاغتراب السكني والتذوق الجمالي، وجاء تأثير النمط القديم مرتفعًا في الرضا عن المسكن، ومتوسطًا في الخصوصية والحيز الشخصي والعلاقات الاجتماعية والاستجابة الكلية على المقياس ، ومنخفضًا في باقي المقاييس الفرعية.

2- دلالة الفروق بين المتوسطات لعينتين من الأطفال ، إحداهما تقطن في مساكن النمط السيوي الحديث ، والأخرى في مساكن شيدتها الدولة ، وذلك في الاستجابة على مقياس التوافق السكني.

جدول رقم (2) يوضح الفروق بين عينتي الأطفال ساكني النمطين الحديث والحكومي للمسكن السيوي في الاستجابة على مقياس التوافق السكني.

م	متغيرات التوافق السكني	عينة النمط الحديث ن = 100		عينة النمط الحكومي ن = 100		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير d
		م	ع	م	ع			
1	الرضا عن المسكن	20,14	5,53	15,87	5,18	5,607	دال عند 0,001	1,127
2	الخصوصية والحيز الشخصي	18,33	6,11	14,72	4,95	4,568	دال عند 0,001	0,918
3	العلاقات الاجتماعية	20,24	6,08	16,37	6,14	4,459	دال عند 0,001	0,896
4	الأمن والحماية	18,09	6,22	16,13	5,63	2,324	دال عند 0,05	0,467
5	الاغتراب السكني	21,28	6,47	17,46	7,11	3,954	دال عند 0,001	0,795
6	التذوق الجمالي للمكان	18,67	5,94	16,08	5,24	3,253	دال عند 0,01	0,654
7	الاستجابة الكلية (التوافق السكني)	116,75	36,35	96,63	34,25	4,008	دال عند 0,001	0,806

يتضح من الجدول رقم (2) وجود فروق معنوية بين عينتي أطفال نمطي المسكن السيوي الحديث والحكومي في جميع متغيرات التوافق السكني ، دون استثناء. وجاء تأثير نمط المسكن السيوي الحديث مرتفعًا في : الرضا عن المسكن، والخصوصية والحيز الشخصي، والعلاقات الاجتماعية، والاستجابة الكلية، ومتوسطاً في الاغتراب السكني والتذوق الجمالي ، وصغيرًا في الأمن والحماية.

2- الحالة النفسية للطفل :

أ- دلالة الفروق بين المتوسطات لعينتين من الأطفال ، إحداهما تقطن في مساكن النمط السيوي القديم ، والأخرى في مساكن النمط السيوي الحديث في الاستجابة على مقياس الحالة النفسية للطفل.

جدول رقم (3) يوضح الفروق بين عينتي الأطفال ساكني النمطين القديم والحديث للمسكن السيوي في الاستجابة على مقياس الحالة النفسية.

م	متغيرات الحالة النفسية	عينة النمط القديم ن = 100		عينة النمط الحديث ن = 100		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير d
		م	ع	م	ع			
1	النظرة للحياة	16,96	4,62	18,32	4,50	2,099	دال عند 0,05	0,422
2	تقدير الذات	15,00	6,15	19,12	6,12	4,725	دال عند 0,001	0,950
3	الصحة النفسية	18,23	4,92	19,62	5,02	1,969	غير عند	0,396
4	اضطراب الاتزان الانفعالي	19,86	5,76	21,54	6,13	1,988	غير عند	0,400
5	الاضطرابات السيكوسوماتية	15,08	4,12	16,02	5,17	1,416	غير عند	0,285
6	الاعتمادية	14,01	4,41	16,21	5,32	3,170	دال عند 0,01	0,637
7	الاستجابة الكلية على المقياس	99,14	29,98	110,83	32,26	2,641	دال عند 0,05	0,531

يتضح من الجدول رقم (3) وجود فروق معنوية بين عينتي أطفال نمطي المسكن السيوي القديم والحديث في بعض متغيرات الحالة النفسية للطفل: النظرة للحياة، تقدير الذات، الاعتمادية، والاستجابة الكلية ، وبينما لم تكن الفروق ذات دلالة في الصحة النفسية واضطراب الاتزان الانفعالي والسيكوسوماتية. وجاء تأثير النمط القديم مرتفعاً في تقدير الذات ، ومتوسطاً في الاعتمادية والاستجابة الكلية ، ومنخفضاً في باقي المتغيرات.

2- دلالة الفروق بين المتوسطات لعينتين من الأطفال إحداهما تقطن في مساكن النمط السيوي الحديث والأخرى في مساكن شيدتها الدولة ، وذلك في الاستجابة على مقياس الحالة النفسية للطفل.

جدول رقم (4) يوضح الفروق بين عينتي الأطفال ساكني النمطين الحديث والحكومي في الاستجابة على مقياس الحالة النفسية.

م	متغيرات الحالة النفسية	عينة النمط الحديث ن = 100		عينة النمط القديم ن = 100		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير d
		م	ع	م	ع			
1	النظرة للحياة	18,32	4,50	21,16	6,43	3,601	دال عند 0,001	0,724
2	تقدير الذات	19,12	6,12	22,08	7,14	3,132	دال عند 0,01	0,630
3	الصحة النفسية	19,62	5,02	21,87	6,25	2,793	دال عند 0,01	0,561
4	اضطراب الاتزان الانفعالي	21,54	6,13	23,64	7,26	2,199	دال عند 0,05	0,442
5	الاضطرابات السيكوسوماتية	16,02	5,17	20,21	6,15	5,189	دال عند 0,001	1,043
6	الاعتمادية	16,21	5,32	19,83	5,09	4,892	دال عند 0,001	0,983
7	الاستجابة الكلية على المقياس	110,83	32,26	128,79	38,32	3,567	دال عند 0,001	0,717

يتضح من الجدول رقم (4) وجود فروق معنوية بين عينتي أطفال نمطي المسكن السيوي الحديث والمسكن الحكومي في جميع متغيرات الحالة النفسية للطفل ، دون استثناء . وجاء تأثير النمط الحديث مرتفعاً في الاضطرابات السيكوسوماتية والاعتمادية ، ومتوسطاً في : النظرة للحياة، وتقدير الذات، والصحة النفسية والاستجابة الكلية، ومنخفضاً في باقي المتغيرات.

3- المهارت الاجتماعية :

أ- دلالة الفروق بين المتوسطات لعينتين من الأطفال ، إحداهما تقطن في مساكن النمط السيوي القديم ، والأخرى في مساكن النمط السيوي الحديث في الاستجابة على مقياس المهارات الاجتماعية.

جدول رقم (5) يوضح الفروق بين عينتي الأطفال ساكني النمطين القديم والحديث للمسكن السيوي في المهارات الاجتماعية.

م	المهارات الاجتماعية	عينة النمط القديم ن = 100		عينة النمط الحديث ن = 100		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير d
		م	ع	م	ع			
1	التعبير الانفعالي	12,34	3,25	11,56	2,98	1,760	غير دال	0,354
2	الحساسية الانفعالية	11,68	3,17	10,82	3,16	1,912	غير دال	0,384
3	الضبط الانفعالي	10,82	2,86	8,15	2,65	6,814	دال عند 0,001	1,370
4	التعبير الاجتماعي	12,15	3,28	10,24	3,17	4,166	دال عند 0,001	0,837
5	الحساسية الاجتماعية	13,06	4,12	11,25	3,28	3,420	دال عند 0,001	0,687
6	الضبط الاجتماعي	12,55	4,08	10,32	3,54	4,108	دال عند 0,001	0,826
7	الاستجابة الكلية على المقياس	72,60	20,76	62,34	18,78	3,876	دال عند 0,001	0,779

يتضح من الجدول رقم (5) وجود فروق معنوية بين عينتي أطفال نمطي المسكن السيوي القديم والحديث في متغيرات المهارات الاجتماعية للطفل ، باستثناء متغيري التعبير الانفعالي والحساسية الإنفعالية، اللذين لم تكن الفروق فيهما ذات دلالة. وجاء تأثير النمط القديم مرتفعًا في الضبط الانفعالي والتعبير الاجتماعي والضبط الاجتماعي، ومتوسطًا في الحساسية الاجتماعية والاستجابة الكلية.

2- دلالة الفروق بين المتوسطات لعينتين من الأطفال ، إحداهما تقطن في مساكن النمط السيوي الحديث ، والأخرى في مساكن شيدتها الدولة ، وذلك في الاستجابة على مقياس المهارات الاجتماعية.

جدول رقم (6) يوضح الفروق بين عينتي الأطفال ساكني النمطين الحديث والحكومي في المهارات الاجتماعية.

م	المهارات الاجتماعية	عينة النمط الحديث ن = 100		عينة النمط القديم ن = 100		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير d
		م	ع	م	ع			
1	التعبير الانفعالي	11,56	2,98	9,14	2,33	6,368	دال عند 0,001	1,280
2	الحساسية الانفعالية	10,82	3,16	8,42	3,06	5,430	دال عند 0,001	1,091
3	الضبط الانفعالي	8,15	2,65	6,11	2,12	5,982	دال عند 0,001	1,202
4	التعبير الاجتماعي	10,24	3,17	7,83	2,32	6,101	دال عند 0,001	1,226
5	الحساسية الاجتماعية	11,25	3,28	8,92	2,64	5,506	دال عند 0,001	1,107
6	الضبط الاجتماعي	10,32	3,54	8,44	3,18	3,931	دال عند 0,001	0,790
7	الاستجابة الكلية على المقياس	62,34	18,78	48,86	15,65	5,487	دال عند 0,001	1,103

يتضح من الجدول رقم (6) وجود فروق معنوية بين عينتي أطفال نمطي المسكن السيوي الحديث والمسكن الحكومي في جميع متغيرات المهارات الاجتماعية ، دون استثناء. وجاء تأثير النمط الحديث مرتفعاً في جميع المتغيرات ، باستثناء الضبط الاجتماعي الذي جاء التأثير فيه متوسطاً.

4- النمو العقلي والمعرفي :

أ- دلالة الفروق بين المتوسطات لعينتين من الأطفال ، إحداهما تقطن في مساكن النمط السيوي القديم ، والأخرى في مساكن النمط السيوي الحديث في الاستجابة على مقياس النمو العقلي والمعرفي.

جدول رقم (7) يوضح الفروق بين عينتي الأطفال ساكني النمطين القديم والحديث في النمو العقلي والمعرفي.

م	متغيرات النمو العقلي والمعرفي	عينة النمط القديم ن = 100		عينة النمط الحديث ن = 100		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير d
		م	ع	م	ع			
1	النمو الحركي	22,16	6,44	20,14	5,92	2,298	دال عند 0,05	0,462
2	النمو المعرفي	21,38	6,72	19,02	6,08	2,591	دال عند 0,05	0,521
3	النمو اللغوي	19,86	5,87	18,71	6,13	1,348	غير دال	0,271
4	إدراك العلاقات المكانية	20,72	6,17	18,43	5,79	2,693	دال عند 0,01	0,541
5	الاستجابة الكلية على المقياس	84,12	25,20	67,93	23,92	2,239	دال عند 0,05	0,450

يتضح من الجدول رقم (7) وجود فروق معنوية بين عينتي أطفال نمطي المسكن السيوي القديم والحديث في متغيرات النمو العقلي والمعرفي ، باستثناء النمو اللغوي الذي لم تكن الفروق فيه ذات دلالة. وجاء تأثير النمط القديم متوسطاً في متغيري: النمو المعرفي وإدراك العلاقات المكانية، بينما جاء التأثير منخفضاً في باقي المتغيرات.

2- دلالة الفروق بين المتوسطات لعينتين من الأطفال ، إحداهما تقطن في مساكن النمط السيوي الحديث ، والأخرى في مساكن شيدتها الدولة ، وذلك في الاستجابة على مقياس النمو العقلي والمعرفي.

جدول رقم (8) يوضح دلالة الفروق بين عينتي الأطفال ساكني النمطين الحديث والحكومي في النمو العقلي والمعرفي.

م	متغيرات النمو العقلي والمعرفي	عينة النمط الحديث ن = 100		عينة النمط القديم ن = 100		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير d
		م	ع	م	ع			
1	النمو الحركي	20,14	5,92	17,92	6,04	2,612	دال عند 0,05	0,525
2	النمو المعرفي	19,02	6,08	16,85	5,64	2,604	دال عند 0,05	0,523
3	النمو اللغوي	18,71	6,13	17,02	5,32	2,071	دال عند 0,05	0,416
4	إدراك العلاقات المكانية	18,43	5,79	16,14	6,17	2,694	دال عند 0,01	0,542
5	الاستجابة الكلية على المقياس	67,93	23,92	67,93	23,17	2,501	دال عند 0,05	0,503

يتضح من الجدول رقم (8) وجود فروق معنوية بين عينتي أطفال نمطي المسكن السيوي الحديث والمسكن الحكومي في جميع متغيرات النمو العقلي والمعرفي ، دون استثناء. وجاء تأثير النمط الحديث متوسطًا في جميع المتغيرات ، باستثناء النمو اللغوي الذي جاء التأثير فيه منخفضاً.

تفسير النتائج ومناقشتها :

إذا أردنا أن نحدد أسس اللغة المعمارية ينبغي اعتبار ثلاث وظائف إنسانية أساسية: إسقاط الرغائب وإشباع الحاجات، والنمو المتكامل للطفل، والهوية. تلك هي الجوانب التأسيسية العامة للمسكن . وإسقاط الرغائب وإشباع الحاجات يتضمن أنماط الحركة ، لذلك فهو يتعلق بآلية التوافق السكني وتنظيم الحيز الشخصي وتوفير الخصوصية اللازمة. أما النمو المتكامل للطفل ، فهو يتعلق بتنظيم الحيز المكاني ككل وإدراك وظائفه المختلفة بما يتيح فرصة لتوفير مقومات هذا النمو. والهوية تعني التأكيد على الطابع البيئي بما يحقق التوحد والتفاعل النشط مع البيئة (عكس الاغتراب والانفصال). وقد كشفت الدراسة الراهنة عن بعض النتائج التي يمكن تناولها على النحو التالي:

أ- التوافق السكني :

باعتبار أن ارتفاع الدرجة على مقياس التوافق السكني يشير إلى الجانب الإيجابي (مستوى التوافق) من السلوك المراد قياسه. وعليه ، فإن نتائج الدراسة تشير إلى أن أطفال عينة المسكن السيوي القديم أفضل (من حيث التوافق السكني) من أطفال عينة المسكن السيوي الحديث، وأن عينة أطفال النمط السكني الحكومي هم الأقل في مستوى التوافق السكني من عينتي المسكن القديم والحديث، بل إنهم يعانون من حالة سوء التوافق السكني، وجاء ذلك على نحو دال إحصائيًا حسبما أوضحنا في نتائج الدراسة ، فالرضا عن المسكن كأحد جوانب التوافق السكني يتحقق على نحو ملحوظ في النمط السكني القديم ، على حين ينخفض لدى أطفال النمط الحكومي، وذلك نتيجة لما يتيحه المسكن القديم من مساحة أفضل، وما يتمتع به من خصائص تتناسب مع طبيعة الحياة الصحراوية، ذلك أن الرضا عن المسكن يرتبط بإشباعه لحاجة الفرد، وتحتل حاجات المأوى المرتبة التالية بعد الغذاء، والمسكن في أبسط تعريف له يمثل مكاناً للحماية والأمان والراحة، ويتخذ أبعاداً

نفسية اجتماعية متعددة، فهو مكان للعلاقات الاجتماعية المتبادلة، وفيه تنمو هذه العلاقات وتتصحح ، وأي اضطراب في الأبعاد الفيزيقية للمسكن من المحتمل أن يؤثر على العلاقات الاجتماعية لشاغلي المكان. كذلك فالمسكن السيوي القديم بأبعاده الملائمة لطبيعة الحياة في واحة سيوة يوفر الحيز المناسب لممارسة الأنشطة وتخفيف التوتر. والرضا عن المسكن ، إدراك ذاتي يخضع لخصائص الفرد النفسية والاجتماعية ، مثلما يخضع للخصائص الفيزيقية للمسكن، لكن الحد الأدنى للرضا يرتبط بتوافر الحد الأدنى للراحة بما يحققه المسكن من وظائف لإشباع حاجات جسمية (كالنوم واللعب وممارسة النشاط ... إلخ) أو نفسية إجتماعية (كالخصوصية والتواصل الاجتماعي والتنشئة).

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن نمط المسكن السيوي القديم هو الأفضل من حيث توفير الحيز الشخصي المناسب والخصوصية ، وأن نمط الإسكان الحكومي يعتبر أقل الأنماط توفيراً للحيز الشخصي والخصوصية، ولهذا دلالاته في النمو النفسي للطفل، ذلك أن جوفمان Goffman يرى أن الحيز الشخصي والخصوصية من ضرورات النمو النفسي وتنظيم التفاعل الاجتماعي للطفل، ووفقًا لنموذج آلتمان Altman ، فإن نقص الخصوصية والحيز الشخصي لدى الأطفال يؤدي إلى بعض التغيرات النفسية السلبية، فعندما تقل هذه الخصوصية عن حاجة الطفل ويُنتهك حيزه الشخصي يفقد قدرته على إدارة علاقاته الاجتماعية ، ويؤدي إلى الشعور "بالعري" أو "التجرد الاجتماعي". فالخصوصية والحيز الشخصي يحققان الحماية للفرد من المثيرات الزائدة ، ويرتبطان بنمو الذات عند الطفل ، وقد ميز مقياس الاغتراب السكني تمييزًا دالاً بين عينتي أطفال النمطين القديم والحديث وعينة النمط الحكومي بما يشير إلى شيوع حالة الاغتراب السكني بين أطفال عينة النمط الحكومي، ووفقًا لهذا المقياس الفرعي ، فإن النمطين القديم والحديث أفضل من حيث انتمائهما للبيئة السيوية. وعلى الرغم من كثرة المعاني التي تدور حول مفهوم الاغتراب في معناه العام، إلا أن أفضل المعاني ملاءمة تدور حول فكرة الانعزال والانفصال ، بمعنى غُربة الفرد عن أهداف وقيم المجتمع السائدة. وحالة الاغتراب السكني تجسد حالة الانفصال بين الفرد والبيئة ، فالمنزل السيوي بنمطيه القديم والحديث المنفتح على الداخل بما يحقق من خصوصية وهدوء وراحة جبلت عليها الشخصية السيوية، استبدل بتصميم يتمثل في الإسكان الذي شيدته الدولة ينفتح على الخارج ، فيفقد فيها خصوصيته، فضلاً

على عدم مناسبتها للمناخ الحار ، بسبب انفتاحها على الخارج ، فتمتص أكبر قدر ممكن من أشعة الشمس المحملة بأتربة الطريق، والشقة المحدودة المساحة التي تقلصت مساحتها بشكل ملحوظ ، كذلك السكنى أعلى الجار أو أسفله، كل هذا لم يعد يفي بمتطلبات التكامل الاجتماعي والتماسك الأسري والخصوصية المرجوة ، ولم يعد الشكل الذي ألفه الطفل السيوي متوافراً في بناياته المتمثلة في الإسكان الحكومي . والنتائج تكشف على التذوق الجمالي لدى أطفال عينتي النمطين القديم والحديث أفضل من أطفال عينة النمط الحكومي. والواقع أن فلسفة هذا المقياس تقوم على كشف الأساسيات الجمالية المتعلقة بالمكان لدى الطفل، وهذه الأساسيات الجمالية أكثر استقراراً لدى أطفال عينتي النمطين القديم والحديث، فعلى الرغم من كفاية الإسكان الحكومي المتوسط ، من حيث توفير الاحتياجات الأساسية للمأوى، إلا أن نمطية هذه المساكن التي شيدت على هيئة (بلوكات) لم يرا ع فيها قيم الجمال المعماري، ساهمت – إلى حد ما – في خفض مستوى التذوق الجمالي للمكان، على خلاف المسكن السيوي (بنمطيه القديم والحديث) الذي يتمتع بدرجة أفضل من التنوع والثراء المعماري. ويشير جولر Goller إلى أن الحكم على الجمال المعماري يتم على أساس علاقته بالذات المشاهدة وتأثيره عليها من خلال الأشكال البسيطة والخبرات المناسبة . ويؤكد جولر على أهمية أن يكون التنبيه الجمالي بصفة معتدلة ، حتى لا يؤدي إلى التعب والملل وعدم الرضا. إن نتائج هذا البحث تشير إلى أن الأطفال يتوافقون بدرجة أفضل مع المسكن الذي يتناغم مع البيئة ويشبع حاجاتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية ، ويحقق قدراً من الجمال المعماري البسيط.

2– الحالة النفسية للطفل:

كشفت الدراسة الراهنة عن اضطراب الحالة النفسية لدى الأطفال ساكني مساكن النمط الحكومي، فالأطفال في مساكن النمط القديم أفضل – بفروق دالة إحصائيًا – عن أطفال النمط الحديث في بعض المتغيرات النفسية، على حين أن أطفال النمطين القديم والحديث أفضل من أطفال النمط الحكومي. وفي هذا الإطار يشير راسل وسوندجراس Russell & Songdrass, 1987 إلى أن الخاصية الانفعالية الوجدانية للبيئة هي الجزء الأكثر أهمية في علاقة الفرد بهذه البيئة، لأن الخاصية الوجدانية للبيئة هي العامل الأول في تحديد الحالات المزاجية التي يمكن أن تؤثر في صحة الطفل ورفاهيته[34]. والمكون الانفعالي

للبيئة لا يعتمد على آلية بيولوجية فحسب، بل يتأثر وبشكل مباشر بالخصائص الفيزيقية للبيئة. وتتكون الانفعالات من أشكال السلوك، والتغيرات الفسيولوجية والخبرات الذاتية المرتبطة بالبيئة. وعلى الرغم من أن الانفعال بناء معقد يصعب تحديده بدقة ، فإن معظم النظريات المعاصرة للانفعال تنطوي على مستويات متزايدة من الاستثارة الفسيولوجية Physiological Arousal ، وهي جزء مهم من خبرة الانفعال ، وله تأثيره في نمو الطفل. ومن ثم تؤثر الحالة الانفعالية الناتجة عن ضغوط المسكن في ظهور أشكال مختلفة من الاضطراب النفسي ، كالاضطرابات السيكوسوماتية ، واضطراب الاتزان الانفعالي وانخفاض مستوى الصحة النفسية ، وهو ما ارتبط – على نحو دال إحصائيًا – بعينة أطفال النمط الحكومي. أما متغير النظرة للحياة ، الذي يقصد به تقويم الفرد العام للحياة والبيئة ، إما على أنها مكان آمن طيب غير مهدد ، أو مكان مليء بالخطر والشك والتهديد، وتلك الحالة الأخيرة كانت أكثر وضوحًا لدى أطفال عينة الإسكان الحكومي. وكذلك فإن التقدير السلبي للذات كان أكثر وضوحًا لدى أطفال هذه العينة. ويرتبط مفهوم تقدير الذات بالحاجات النفسية الأساسية للطفل ويتضمن شقين: الأول احترام الذات ، والثاني التقدير من الآخرين، كما أن نمو الطفل ينعكس على نحو أساسي في ذاته النامية. ويعتقد كل من جرين والد Greenwald وسوان Swan أن هذا المفهوم مستقر ودائم ، وأن الفرد يسعى باستمرار للبحث عن المعلومات المتسقة مع مفهومه لذاته، ويرفض ما عداها ، على حين نجد رأيًا مخالفاً لذلك ، وهو رأي جونز Jones وروسنبرج Rosenberg اللذين يعتقدان أن هذا المفهوم متغير بتغير تقييم الفرد لنفسه، والمسكن يعتبر امتداداً لذات، ومن ثم فهو يعكس هذا المفهوم ويؤثر فيه. وحينما لا يتناغم المسكن مع البيئة المحيطة، وينفصل عن الواقع الاجتماعي من حيث الوظيفة ، يؤثر في تقدير الطفل السالب لذاته. ووفقًا لنظرية الانفعال ثلاثية العوامل التي وضعها كل من ميهرابيان وراسل Russell, & Mehrabian 1980 ، فإن الأطفال يستجيبون انفعاليًا للبيئات بطرق مختلفة[35]. وحينما تكون البيئة السكنية ذات خصائص فيزيقية غير متوافقة ، فمن المحتمل أن تكون الاستجابات النفسية سالبة، وهذا ما كشفت عنه نتائج اختبار الحالة النفسية للطفل.

3- المهارات الاجتماعية :

يعتبر نمو المهارات الإجتماعية مؤشراً مهمًا للنمو النفسي الاجتماعي للطفل. وتضم

المهارات الاجتماعية : مهارات التواصل الانفعالي Emotional ومهارات التواصل الاجتماعي Social . وقد كشفت نتائج الدراسة الراهنة عن وجود فروق معنوية بين عينات الأطفال الثلاثة (نمط المسكن السيوي القديم، والحديث، والحكومي) وجاء أطفال عينة النمط القديم في مرتبة أفضل على مقياس المهارات الاجتماعية بمكوناته المختلفة، على حين كان أطفال عينة النمط الحكومي هم الأقل بالنسبة للمهارات الاجتماعية في العينتين الأخريين ؛ حيث إن التكوين الفيزيقي للمسكن يساعد على نمو المهارات الاجتماعية، فبقدر الاتساع وتوافر الحيز الشخصي والخصوصية يتمكن الأطفال من ممارسة الأنشطة بسهولة، ويتمكنون من إدارة التفاعل الاجتماعي على النحو الذي ييسر علاقاتهم الاجتماعية . وقد لاحظ كوروسيك سيرفاتي 1989 أن الهيكل المادي الذي يختبره أن الإطار الفيزيقي الذي يختبره الأطفال باعتباره بيت طفولتهم ، له تأثير قوي على باقي خبرات الحياة ، خاصة فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية. وقد لاحظ سيرفاتي أن المنزل له وجود دائم ومستمر في تكوين المهارات الانفعالية والاجتماعية للطفل.

4- النمو العقلي والمعرفي :

أوضحت نتائج الدراسة الراهنة أن أطفال عينة نمط المسكن السيوي القديم هم الأفضل - بفروق دالة إحصائيًا - عن أطفال النمط السيوي الحديث في النمو الحركي والمعرفي وإدراك العلاقات المكانية، كما أن أطفال النمط الحديث كانوا الأفضل بفروق معنوية عن أطفال نمط المسكن الحكومي في جميع متغيرات النمو العقلي والمعرفي ، دون استثناء . ولا شك أن الإطار الفيزيقي للمسكن يهيكل أنماط الحياة لأولئك الشاغلين لهذا المكان، وأن أكثر الشرائح تأثرًا بالمسكن هم الأطفال، لأنهم أكثر استمرارًا في استعمال المسكن وأكثر نشاطًا، ولكنهم أيضًا أكثر تبعية لمحيط المسكن.

وثمة تساؤل جدير بالاهتمام عما إذا كانت العلاقة بين المحيط المبني والأنشطة الاجتماعية يمكن أن تستقر في البُنى النفسية للطفل؟ . إن المسكن باعتباره ترسبًا لعلاقات الرجل بالمرأة وعلاقات الطفل بالكهل، مشروط بالمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والفيزيقية، وهو أبعد ما يكون عن مجرد ظرف لتفاعلات معينة، لأنه على خلاف ذلك .. نتاج تفاعل الفضاء بالأنشطة الاجتماعية، وذلك ما يوحي به تنظيمه، من جهة، وما ينسب إليه من قيمة الاستخدام الاجتماعي من جهة ثانية، فالمسكن، والعلاقة بين الداخل والخارج ،

والمحيط المباشر كلها مشحونة بقيم وترتيبات كامنة ، من شأنها أن توجه ممارسات السكان وتصوراتهم ، وخاصة شريحة الأطفال منهم. فالأمر الذي كشفت عنه الدراسة، واتسقت في كثير من نتائجها مع دراسات سابقة، هو أن المحيط المُعاش الذي يتحرك فيه الطفل يكون له بمثابة الارتكاز في نمو شخصيته.

نحو نموذج نظري للمسكن البدوي في سيوة من وجهة نظر معمارية نفسية (من إعداد الباحث)

الفلسفة الأساسية		اعتبارات تصميمية		قيم نفسية واجتماعية
1- التناغم مع البيئة المحيطة. 2- الارتباط بين الخصوصية الاجتماعية للسكان والمضمون الوظيفي للمسكن. 3- مراعاة الخلفية الثقافية.	←	1- استخدام خامات محلية كالحجارة والكورشيف. 2- الإنفتاح على الداخل لتخفيف درجة الحرارة. 3- التخطيط المتجمع (المتضام) لتوفير أكبر قدر ممكن من الظلال. 4- تداخل المباني وانغلاقها على نفسها لحمايتها من رياح الصحراء. 5- احتواء التجمع السكني على مساحات داخلية مظللة للنشاط الاجتماعي. 6- الإضاءة الطبيعية لتوفير الطاقة فضلاً على الجانب الصحي والنفسي. 7- استخدام رشيد للمياه لندرتها. 8 - عدم المبالغة في اتساع الفراغات الخارجية لصعوبة الاستفادة منها . 9 - استخدام الأشجار والمسطحات الخضراء . 10- شوارع ضيقة ومنحنية ومظللة .	←	1- مراعاة الواقع الاجتماعي المعاش. 2- توفير الحيز الشخصي المناسب للطفل. 3- مراعاة الخصوصية كضرورة من ضرورات النمو. 4- مراعاة استقلالية الطفل عند سن معينة. 5- مسافة التفاعل المناسبة في نشاط الطفل. 6- الانفتاح على الداخل لتوفير نشاط للطفل في مناخ مناسب. 7- المساحات الكبيرة لتقديم بدائل لنشاط الطفل دون إلزام . 8- التشجير الخارجي لتوفير نشاط للطفل مع الجيران والأقران تحت إشراف الوالدين. 9- إمكانيات التوسع بالمسكن لتوفير آلية نمو الأسرة والتجاوب مع التقاليد الاجتماعية. 10- عدم إلزام الطفل بمكان محدد وإتاحة فرصة الإختيار (مناقشة ألا يكون تنظيم الفراغ المبني مسئولية الكبار وحدهم). 11- تخفيف حدة التضييق الحركي عن طريق الأثاث والأغراض. 12- توفير مُثيرات مناسبة للنمو العقلي. ١٣ - التأكيد على قيمة الإسقاط الحر لنشاط الطفل وتفاعلاته .

الهوامش

1. Shumaker, S.A., & Taylor, R.B., (1983). "Toward a clarification of people-place relationships: A model of attachment to place". In N. Feimer & E.S. Geller (Eds.), Environmental Psychology: Directions and Perspectives, New York: Prager.
2. Rubinstein, R.L., (1989). "The home environments of older people: A description of the psychosocial processes linking person to place", Journal of Gerontology, 34, 545-535.
3. McAndrew, F.T., (1994). "Environmental Psychology", California, Brooks / Cole Publishing Company, p. 211.
4. Chawla, L., (1996), "Home for children in a changing society". In E.H. Zube and G.T. Moore (Eds.), Advances in Environment, Behavior, and Design (Vol. 3), New York: Plenum.
5. Korosec-Serfaty, P., (1989), "The home from Attic to Cellar", Journal of Environmental Psychology, 4 (9), 303-321.
6. Thornberg,J.M.,(1983), "Child's conception of places to live in". In W.E.F. Preiser (Ed.), Environmental Design Research, Vol.1, pp.178-190,Stroudsburg,PA: Dowden,Hutchinson & Ross.
7. Filipovitch, A.J., Juliar, K. & Ross, K.D., (1991), "Children's drawings of their home environment.", pp. 258-264, Washington, DC: Environmental Design Research Association.
8. Korosec-Sarfaty, P., (1989), op.cit.
9. Anthony, K.H., (1994), "Moving experiences: Memories of favorite homes", pp. 141-149., Washington, DC: Environmental Design Research Association.
10. Tognoli, J., (1992), "From childhood home to adult home: Environmental transformations", pp. 321-328., Washington, DC: Environmental Design Research Association.
11. Lawrence, R.J., (1993), "Understanding the home environment: Spatial and temporal perspectives", International Journal for Housing Science and Its Applications, 7(21), 13-25.
12. Relph, E., (1986), "Place and Placelessness", London: Pion.
13. Tuan, Y., (1987), "Space and Place: The perspective of Experience"., Minneapolis: University of Minnesota Press.

14. Anthony, K.H., (1994), op.cit.
15. Sanford, J., (1984), "Designing for Privacy, Community and Control in Urban Mobile Home Neighborhoods".In D. Duerk & D. Compbell (Eds.), EDRA 15-1984 Proceedings: The Challenge of Diversity (pp. 150-155), Washington, DC: Environmental Design Research Association.
16. Golan, M.B., (1988), "Privacy, Interaction and Self-Esteem", Dissertation Abstracts International, 39(3), 1541.
17. Murray, R., (1984), "The influence of crowding on children's behavior"., In D. Conter & T. Lee (Eds.), Psychology and the Built Environment (pp. 112-117), New York: Wiley.
18. Milgram, S. (1970), "The experience of living in cities"., Science, 167, pp. 1461-1468.
19. Bell, P.A., Fisher, J.D., Baum, A., & Greene, T.C., (1996), "Environmental Psychology", Holt, Rinehart and Winston, Inc., Florida, p. 242.
20. Dosey, M., & Meisels, M., (1979), "Personal space and self-protection", Journal of Personality and Social Psychology, 11, pp. 93-97.
21. Kelvin, P., (1973), "A social-psychological examination of privacy", British Journal of Social Clinical Psychology, 12, September, pp. 248-261.
22. Rodin, J., (1976), "Crowding Perceived choice and response to controllable and uncontrollable outcomes, Journal of Experimental Social Psychology, 12, pp. 564-578.
23. Goffman, E., (1979), "The presentation of self in every day life", N.Y., Doubleday, Garden City.
24. Altman, I., (1985), "Privacy: A conceptual analysis", Environment and Behavior, 18, pp. 7-29.
25. Epstein,Y.M.,(1981),"Crowding stress and human behavior",Journal of Social Issues,37,pp.126-144.
26. Burger, J.M., (1983), "Desire for control and the perception of crowding", Personality and Social Psychology, Bulletin, 9, pp. 475-479.
27. Wohlwill, J.F., (1974), "Human adaptation to levels of environmental stimulation", Human Ecology, 2, pp. 127-147.
28. Stokols, D.,(1988), "Environmental psychology", Annual Review of Psychology, 29, pp. 253-295.
29. Brickman, P., & Campbell, D.T., (1971), "Hedonic Relativism and Planning the Good Society", In M.H., Appley (Ed.), Adaptation-Level

Theory: A Symposium, Academic, New York, pp. 287-302.
30. Borgatta, E.F., (1994), "The Classification of Cities.", In R. Gutlman, Neighborhood City and Metropolis: An Integrated Reading in Urban Sociology, New Delhi, Free Press, p. 56.
31. Anderson, E.L., & Koblinsky, S., (1995), "Homeless Policy the Need to Speak to Families", Family Relation, Vol. 44, Jan., pp. 13-18.
32. Bragg, E.A., (1996), "Toward Ecological Self: Deep Ecology Meets Construction Self Theory", Journal of Environmental Psychology, Vol. 16, No. 2, pp. 93-108.
33. Spencer, M.B., & Dupree, D., (1997), "Phenomenological variant of ecological systems theory: A self organization perspective in context"., Development and Psycho-Pathology, Vol. 9, No. 4, pp. 817-833.
34. McAndrew, F.T., (1994), op.cit., p. 52.
35. Ibid., p. 55.
36. Korosec-Serfaty, P., (1989), op.cit.

الأطفال في مدينة الرياض دراسة لآثار التغير المادي في البيئة المنزلية والمجتمع المحلي

د. هند خالد خليفة ✪
د. سميرة محمود قطان ✪

يعتبر نمو المدن في المملكة العربية السعودية أحد أهم مؤشرات ونتائج التغير الاقتصادي والاجتماعي الذي يشهده المجتمع السعودي منذ السبعينيات من القرن العشرين الميلادي. وقد شهدت مدينة الرياض العاصمة خلال العقود القليلة الماضية نهضة تنموية شملت إنجازاً عمرانياً ملحوظاً. وقد صاحب هذا النمو العمراني نمو سكاني كبير، إذ تضاعف عدد سكان مدينة الرياض أكثر من عشر مرات خلال الثلاثين سنة الماضية ؛ حيث بلغ إجمالي عدد السكان في مدينة الرياض 4,485,028 نسمة ، منهم 3,080,311 نسمة من السعوديين، و بلغ إجمالي عدد الأطفال من الولادة إلى سن 14سنة 1,727,690 طفلاً / طفلة يمثلون 38,5٪ من مجموع سكان الرياض، منهم 1,410,223 طفلاً / طفلة سعوديون يمثلون 45,78٪ من مجموع السكان السعوديين تبعاً لآخر بحث ديموجرافي أجرته مصلحة الإحصاءات العامة سنة 1999م.(1)

أسهمت خطط التنمية في إحداث تغييرات واسعة في الجوانب المادية والاجتماعية لسكان المدن، لاسيما سكان العاصمة (الرياض)، إذ أدى توفر الخدمات والمرافق الاجتماعية والتغيير في حجم المساكن وتصميمها إلى تغييرات نوعية في الحياة الأسرية. وفي نفس الوقت أدي التنوع السكاني الملحوظ في مجتمع المدينة إلى إحداث تغيرات في

✪ قسم الدراسات الاجتماعية- جامعة الملك سعود

التركيبة الاجتماعية وفي نوع التفاعل الاجتماعي بين السكان ، وقد انعكست هذه التأثيرات علي الأطفال بمدينة الرياض في صورة الخدمات المقدمة عن طريق الهيئات والمؤسسات الاجتماعية. وفي نفس الوقت امتدت هذه التأثيرات لتشمل البيئة المنزلية والمجتمع المحلي الذي يعيش فيه الأطفال.

موضوع الدراسة :

تتناول الدراسة أثر الحياة الحضرية الحديثة على الأطفال، وذلك في ضوء التفاعل مع الأنماط الثقافية والظروف المعاصرة والمستحدثة التي تفرضها الحياة اليومية للأسرة في مدينة الرياض، من حيث التغير في شكل المسكن والمساحات المتاحة للأطفال، وأماكن اللعب ونوعيته، والتغير في دور المجتمع المحلي في ظل متغيرات العصر ، التي أسهمت في تداخل الثقافات وظهور أنماط ثقافية وسلوكية جديدة في المجتمع السعودي، كتأثير العولة والاحتكاك بالثقافات الأخرى عن طريق وسائل الإعلام والعمالة الأجنبية والاستهلاك والسفر وغيرها.

وبناء على ذلك، فإن المحور الرئيسي الذي تتناوله هذه الورقة يدور حول آثار التغير المادي والاجتماعي في مدينة الرياض على البيئة المنزلية وعلى المجتمع المحلي، ومدى تأثير ذلك على النشاطات اليومية للأطفال ، من خلال مناقشة المحاور التالية:

- الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للأطفال في مدينة الرياض.
- الخدمات المقدمة لتلبية الاحتياجات الأساسية للأطفال.
- تأثير المتغيرات الحضرية على بعض جوانب الحياة اليومية للأطفال ، وتشمل:

1- اللعب ووسائل الترفيه.
2 - وقت الأطفال.
3 - تأثير المجتمع المحلي على الأطفال.

أهمية الدراسة :

مع نهاية القرن العشرين الميلادي ، أصبحت حقوق الأطفال أكثر وضوحا من أي وقت مضى، كما أن المناداة بهذه الحقوق اتخذت طابعا عالميا. وقد أثرت عولمة حقوق

وخبرات الأطفال على جوانب متعددة من حياتهم، بدءا من علاقاتهم بوالديهم إلى تفاعلهم داخل المدرسة ومع العملية التعليمية وكذلك تفاعلهم مع المؤسسات الأخرى في المجتمع (2). ومن جهة أخرى .. عزز التطور الذي حدث في دراسات الطفولة وظهور الاتجاهات النظرية الحديثة في هذا المجال دور الأطفال وفعاليته في الاستجابة للعناصر الموجودة حولهم، وفي قدرتهم علي إعادة صياغة هذه العناصر، وأكد على أهمية أخذ هذه الجوانب في الاعتبار عند تناول أي من قضايا الطفولة (3).

إن التغيرات السريعة التي يشهدها العالم المعاصر يجعل موضوع دراسة أثر الحياة الحضرية على الأطفال في المدن من المواضيع الحيوية والهامة، وذلك لعدة أسباب ، من بينها : أن مجتمع المدينة عادة يعكس وقع التغير السريع الذي يشهده العالم اليوم ، وما ينتج عن ذلك من ظواهر ومشكلات اجتماعية ، قد يمتد أثرها على المجتمع بأسره. ولذلك نلاحظ أن معظم الدراسات التي تتناول مشكلات الطفولة التي أفرزتها المجتمعات الحديثة المتغيرة تشير إلى التخوف من التهديد الذي يشكله التغير في الطفولة على ثقافة المجتمع وهويته(4).

منهجية الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على أسلوب البحث المكتبي في دراسة أثر المتغيرات الحضرية على السلوك الاجتماعي بشكل عام ، وعلى الأطفال بشكل خاص. كما تركز على تقديم صورة للنمو الحضري في مدينة الرياض والخدمات الاجتماعية والاقتصادية التي توفرت من خلال النمو الاقتصادي والتخطيط الاجتماعي لأفراد المجتمع السعودي ، بما في ذلك الأطفال.

كما تثير الدراسة مجموعة من القضايا والمسائل التي خلصت إليها بعض الدراسات النظرية والميدانية التي يجب أخذها في الاعتبار عند دراسة الأطفال في المدن ، والتي تناولت الاتجاهات النظرية الحديثة في دراسات الطفولة ، وأهمية النسبية الثقافية للطفولة ودور الأطفال في صياغة وإعادة صياغة ثقافتهم وثقافة مجتمعاتهم بشكل عام. ويركز الجزء الأول من الدراسة على تقديم خلفية نظرية للمؤثرات التي يحملها مجتمع المدينة للأطفال، بينما يركز الجزء الثاني على انعكاس المتغيرات الحضرية في مدينة الرياض على بعض أنشطة الأطفال اليومية وتفاعلهم مع الأسرة والمجتمع المحلي (5).

الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للأطفال:

شهدت المملكة العربية السعودية تطوراً سريعاً في كثير من جوانب الحياة انعكست إيجابياً بصفة عامة على المجتمع السعودي، فقد ارتفع دخل الفرد ارتفاعاً ملحوظاً خلال الأربعين سنة الماضية ، حيث بلغ نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي 6,680 دولاراً أمريكياً عام 1994م. كما أدى تقدم الخدمات الصحية إلى انخفاض ملحوظ في معدل الوفيات حيث بلغ معدل الوفيات العام لكل 1000 نسمة من السكان 5,1 ، وارتفاع معدل المواليد ، حيث بلغ المعدل العام للمواليد لكل 1000 نسمة 35,2 [(6)] .

وبلغ عدد سكان المملكة العربية السعودية تبعاً لتعداد 1999م ، 19,895,232 نسمة مقارنة بـ 16,948,388 نسمة عام 1992م ، أي بزيادة نسبتها 17,4٪ . وبلغ متوسط معدل النمو للسكان السعوديين حوالي 3٪ . وتشير بيانات التركيب العمري للسكان السعوديين من واقع نتائج البحث الديموجرافي لعام 1999م ، إلى أن المجتمع السعودي لا زال مجتمعاً فتياً من الناحية الديموجرافية يمثل فيه صغار السن الغالبية ، حيث تبلغ نسبة السكان السعوديين الذين تقل أعمارهم عن 15 سنة 46,2٪ . هذا التزايد الواضح لفئة السكان صغيرة السن يثير التساؤل عن الخدمات المقدمة للأطفال في المملكة[(7)] ، والتي سنستعرض بعضا منها في الجزء التالي.

الخدمات المقدمة للأطفال في المملكة العربية السعودية:

عنيت المملكة منذ نشأتها بالاهتمام بالأطفال واحتياجاتهم كفئة هامة تمثل نسبة كبيرة من السكان ، وتعتبر هي مستقبل المجتمع . وقد انعكس هذا الاهتمام في صورة برامج وخدمات متعددة سوف نحاول استكشاف هذه الخدمات المختلفة المقدمة لأطفال ما قبل المدرسة وأطفال المرحلة الابتدائية في الجوانب المختلفة : الرعاية الصحية والتعليم والخدمات الاجتماعية والإعلام.

الخدمات الصحية: تتوفر الخدمات الصحية المجانية لكل فئات السكان بما فيهم النساء والأطفال في المملكة العربية السعودية. فقد بلغ عدد المراكز الصحية 1756 مركزاً في عام 1999م ، وبلغ عدد المستشفيات الحكومية 225 مستشفى والمستشفيات الخاصة

89 مستشفي ، ويبلغ عدد الأطباء لكل 10,000 من السكان 17,1 بينما يبلغ عدد الأسرة لكل 10,000 من السكان 23 سريراً . ويبلغ متوسط ما يخدمه المركز الصحي من السكان السعوديين حوالي 8680 نسمة [8].

الخدمات التعليمية : الإقبال على التعليم واضح وتحرص الأسر على تعليم أطفالها من الجنسين في جميع مراحل العمر. فمن أهم أهداف السياسة التعليمية في المملكة توسيع الفرص التعليمية من خلال إنشاء مدارس جديدة وتوسيع المدارس الحالية. وقد زاد عدد الطلاب والطالبات في المرحلة الابتدائية من 2,168,729 طالباً وطالبة سنة 1995م إلى 2,259,849 طالباً وطالبة سنة 1999م. وفي نفس الفترة، زاد عدد الفصول الدراسية في المرحلة الابتدائية من 103,687 إلى 113,579 فصلا دراسياً للبنين والبنات، وزاد عدد المدارس من 10,871 مدرسة إلى 12,234 مدرسة للبنين والبنات. وقد وجهت الدولة اهتمامها أيضا نحو إنشاء روضات لرعاية الأطفال من 4-6 سنوات قبل الانضمام إلى المرحلة الابتدائية ، فبلغ عدد المدارس التي توجد بها روضات 962 مدرسة و5,043 فصلاً دراسياً عام 1999م[9] .

الخدمات الاجتماعية : تقدم وزارة العمل والشئون الاجتماعية كثيراً من الخدمات الاجتماعية للأطفال من خلال المؤسسات التالية : دور الحضانة الاجتماعية التي بلغ عددها أربعة في المملكة ، واحدة منها في الرياض ، وبلغ مجموع المستفيدين منها من الجنسين 6419 . ودور التربية الاجتماعية للبنين والبنات والتي بلغ عددها 11 وبلغ مجموع المستفيدين منها من الجنسين 9002 ، وتوجد دار للبنات وأخرى للبنين في الرياض. بالإضافة إلى مؤسسات التربية النموذجية التي تتابع رعاية الأيتام الذين يتخرجون من دور الحضانة ودور التربية الاجتماعية. كما توجد دور التوجيه الاجتماعي التي بلغ عددها خمسة، أحدها في الرياض ، وبلغ عدد المستفيدين منها 3269 عام 1420هـ. ودور الملاحظة الاجتماعية والتي بلغ عددها 11 موزعة على مدن المملكة ، ويوجد أحدها في الرياض ، وبلغ مجموع المستفيدين منها عام 1420هـ 39270. ومؤسسات رعاية الفتيات والتي بلغ عددها ثلاث في الرياض والإحساء ومكة المكرمة . ومؤسسات رعاية الأطفال المشلولين والتي بلغ عددها اثنتين إحداهما في مدينة الرياض ، بالإضافة إلى المعونات المالية التي تقدمها الدولة للأطفال ذوي الحاجة الذين تقوم أسرهم برعايتهم في المنزل[10] .

أما مراكز التنمية الاجتماعية وعددها سبعة عشر ، يوجد أربعة منها في منطقة الرياض فتقدم برامج للأطفال مثل رياض الأطفال ومراكز الرعاية النهارية ودور الحضانة للأطفال الرضع والأندية الصيفية للأطفال ودور الفتيات والأمهات . وتقدم الجمعيات الخيرية أيضا خدمات للأطفال من خلال برامج رعاية الطفولة وبرامج رعاية المعاقين ويبلغ عدد الجمعيات الخيرية الأهلية بالمملكة 226 جمعية ، منها 203 رجالية و22 جمعية نسائية [11] .

الخدمات الرياضية والترفيهية : تقدم الخدمات الرياضية من خلال الرئاسة العامة لرعاية الشباب والمدارس وغالبية هذه الخدمات قاصرة علي البنين مع نسبة قليلة من الأنشطة تقدم للبنات في المدارس الخاصة . وتوجد في مدينة الرياض العديد من الأندية الخاصة بالأطفال أو أقسام أو أنشطة خاصة للأطفال في الأندية النسائية. كذلك يوجد بالقطاع الخاص العديد من مراكز الترفيه التي توفر للأطفال أنواعاً مختلفة من الترفيه، حيث يوجد في مدينة الرياض 3000 حديقة عامة وحوالي 23 مركزاً ترفيهياً [12].

ومع توفر هذه الخدمات المتنوعة التي يستفيد منها الأطفال وأسرهم ، إلا أن طبيعة الحياة المتغيرة في مدينة الرياض تبرز احتياجات جديدة للأطفال سوف نحاول التعرف عليها من خلال مناقشة آثار الحياة الحضرية علي الأطفال داخل البيئة المنزلية والمجتمع المحلي.

الأطفال والمجتمع المحلي :

يتفق علماء الاجتماع بشكل عام على تعريف المجتمع المحلي على أنه تجمع من الناس يعيشون معيشة اجتماعية كلية في منطقة جغرافية محددة بدون تقييد على تنقلهم وهجرتهم المحلية ، وبحيث تكون الحدود الجغرافية بين المجتمعات المحلية حدوداً مرنة، ونتيجة لمعيشة الناس المشتركة في المجتمع المحلي ، تصبح لهم مصالح معينة ، وتظهر لهم مشاكل مشتركة . وتختلف المجتمعات المحلية فيما بينها من حيث الطابع والحجم، فيظهر التجانس والوحدة على طابع المجتمع المحلي الريفي ، وفي المقابل يتميز المجتمع المحلي الحضري بالعلاقات الاجتماعية غير المباشرة بين أفراده . وبما أن القرب المكاني (الجغرافي) شرط لوجود المجتمع المحلي، فلابد من تمييزه عن الجوار ، فالجوار أصغر وأقل تنظيماً رسمياً. وعند إطلاق مصطلح المجتمع المحلي على المدينة أياً كان حجمها ، فإن ذلك يعني مجتمع المدينة ككل ، ولا ينظر لها على أنها مجتمعات محلية فرعية ، فخضوع المدينة لإدارة واحدة

ولتنظيم اقتصادي وسياسي واحد ، واشتراك سكان المدينة في عدد كبير من الصفات المشتركة يجعلهم يعيشون حياة اجتماعية كلية ويخضعون لتنظيم اجتماعي متكامل يواجه كل أنواع نشاطاتهم، كل ذلك يجعل المدينة ككل مجتمعاً محلياً حضرياً [13].

وتلعب الحدود الجغرافية للطفولة (ويقصد بها الحي أو المجتمع المحلي) دوراً هاما في صياغة خبرات الطفل وفي تحديد تكيف الطفل مع الأفراد والمواقف، فالحي هو أول مساحة أرضية تخص الطفل يكتشفها ويكون جزءا منها وفي نفس الوقت يستفيد منها ؛ حيث يعتبر الحي ميداناً رئيسياً للاكتشاف والتفاعل الاجتماعي ، ويعتبر المحيط الذي ينمو فيه الطفل جسمياً وعاطفياً ، وتتسع هذه المساحة تدريجياً عندما يتجول الطفل بعيداً عن منزله، وتمتد هذه المساحة الجغرافية فيما بعد أثناء فترة المراهقة لتشمل كامل المجتمع المحلي، خاصة إذا كان لدى الطفل وسيلة مواصلات عامة أو سيارة خاصة [14].

تأثير المجتمعات المحلية على الأطفال والأسر:

تبرز تأثيرات المجتمع المحلي في المواقف التي تتغلب فيها العوامل المجتمعية على الخصائص الفردية في إحداث تأثيرات على الأسر . وسوف نركز على خمسة من هذه التأثيرات الهامة ، وهي :

أ – اقتصاد المجتمع المحلي .

ب – طبيعة المجتمع المحلي الجغرافية .

ج – كثافة شبكة العلاقات الاجتماعية لبيئة الأسرة .

د – الاستقرار في بيئة الأسرة .

هـ – خدمات رعاية الطفل .

وسوف نتناول بالتفصيل كل منها مع التركيز على الجوانب التي تخص الأسرة .

أ- اقتصاد المجتمع المحلي :

على الرغم من أن الاقتصاد العام للدولة يؤثر على كل مجتمع محلي ، إلا أن العوامل الاقتصادية داخل المجتمع المحلي تلعب دوراً مهماً في تشكيل الحياة اليومية للأسر وتوجد اختلافات كبيرة بين المجتمعات المحلية فيما يتعلق بمكونات أنشطتها الاقتصادية الأولية، التي تعتبر عوامل اقتصادية هامة لها تأثيرات علي الأسرة. ونظراً لكون الرياض عاصمة

المملكة العربية السعودية ، وتوجد بها غالبية الدوائر الحكومية والخاصة والمشاريع الخاصة، فقد تميزت بوجود فرص كثيرة للعمل وبوجود انتعاش اقتصادي كبير انعكس على سكانها إيجابياً.

كما تؤثر الحكومة على الأسرة عن طريق التخطيط للخدمات وتنفيذها، فمثلاً توازن الحكومة بين رغبات الأسر واحتياجاتها وبين خططها للتوسع في الطرق وتحديث الأحياء القديمة في سعيها لتحسين جودة الحياة في المجتمعات المحلية . فعندما بدأت المملكة في تنفيذ خطط التنمية وإنشاء شبكة الطرق الحديثة وتوسعة الشوارع الرئيسية ، التي ترتب عليها هدم الكثير من المساكن التي دخلت في هذه التوسعة ، تم تعويض الأسر عن منازلهم ؛ فنزحت أُسر كثيرة من وسط المدينة إلى الضواحي والسكن في مساكن حديثة ، مستفيدة من التعويضات الحكومية ، ومن قروض بنك التنمية العقاري ، لتوفر لأبنائها بيئة أسرية مناسبة لنموهم ، ولكي توفر لأفراد الأسرة جودة حياة أفضل. وتتميز مدينة الرياض بهيئة عليا لتخطيط وتطوير المدينة في النواحي الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والعمرانية، والبيئية، وترسم السياسات وتضع الإجراءات الرامية إلى رفع مستوى الخدمات، والمرافق ذات الصلة بحياة المواطن، وفرص معيشته الرغدة . وقد أنشئت الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض عام 1394هـ و منحت درجة عالية من المرونة في الإدارة والتمويل في التعامل، ونطاقا واسعا من السلطات والوظائف ، وذلك لتمكين الهيئة من أداء مسؤولياتها المتنامية، التي أضيفت إليها عام 1420هـ مسؤولية التنسيق والإشراف والتنفيذ بالنسبة لمشاريع التجهيزات الأساسية في مدينة الرياض. وقد انعكست مشاريع وخطط الهيئة إيجابيا على سكان الرياض في صورة أحياء جميلة ومخططة بأحدث الطرق ، ولكن نمو المدينة السريع والتوسع في الأحياء الجديدة يثير التساؤل عن تباعد روابط الجوار والعلاقات التقليدية التي كانت تتميز بها المدن السعودية القديمة .

ب ـــ طبيعة المجتمع المحلي الجغرافية :

تؤدي خلفية المجتمع المحلي في كونه جزءا من المدينة أو القرية دوراً هاما في جودة الحياة الأسرية. إن التقسيم التقليدي الثنائي للمجتمعات المحلية بين حضري وريفي أصبح تقسيما عقيماً ، خاصة بعد ظهور المجتمع المتحرك بالسيارات. فقد أدى استخدام السيارة إلى ظهور أشكال جديدة من إسكان الضواحي التي أصبحت مجتمعاً سكنياً للنوم بدون

اقتصاد أولي تعتمد على مواصلات السيارة في تلبية حاجاتها الضرورية. و تعتبر الضواحي الجديدة أقل مساندة للأسر ، لأن هذا النوع من الضواحي يركز على علاقات جماعة الرفاق ، ويفتقد الأنشطة والخدمات الحكومية والأهلية مثل النوادي والجمعيات وغيرها والتي توفر للأطفال حياة غنية ومتنوعة اجتماعياً . ولذلك فإن مجتمع الضواحي الجديدة يضع مطالب كثيرة على الأسر للقيام بأدوار التنشئة الاجتماعية [15]. وقد ساعد انتقال كثير من الأسر من وسط المدينة إلى الضواحي على ترك بيئتهم الاجتماعية المجهدة والانتقال إلى مناطق سكنية أكثر ملاءمة لحياة أسرية سعيدة في مجتمعات محلية صغيرة أو ضواحٍ بها مدارس أفضل لأطفالهم ، تاركين لأسر أخرى أقل الموارد في مناطق وسط المدينة [16].

تتميز مدينة الرياض بأنها من المجتمعات المحلية الحضرية كبيرة الحجم التي تكثر بها الأحياء السكنية التي نمت نتيجة للتوسع الأفقي للمدينة ؛ مما جعل كثير من هذه الأحياء سكني للنوم ، حيث تفتقر في كثير من الأحيان إلى كثافة العلاقات الاجتماعية ولا يجمع سكان الحي سوى علاقات عابرة أو علاقات جيرة محدودة ؛ حيث يعمل معظم سكان الحي في أماكن بعيدة عن سكناهم. وبالتالي يفتقر الأطفال إلى الروابط والعلاقات الاجتماعية الحيوية. أما بالنسبة لسكان العمائر ، فتتوفر لهم فرص أكثر للاحتكاك ، وخاصة الأطفال الذين قد تتاح لهم فرص اللعب في ساحة العمارة أو أمام الشقق ، إذا كان تصميم العمارة يسمح بذلك ، وفي حالة وجود مساحة آمنة للعب .

ج – كثافة شبكة العلاقات والخبرات الاجتماعية :

إن أحد التأثيرات الهامة للمجتمع المحلي تكمن في درجة كثافة العلاقات الاجتماعية في بيئة الأسرة. ويقصد بالكثافة درجة احتواء بيئة ما لأدوار متعددة للأطفال يتعلمون منها. ويعتبر تجانس الأدوار في مقابل تنافرها واختلافها عاملاً مهماً ، فالمحيط المتجانس يحتوي على أدوار قليلة شاملة ، بينما المحيط المختلف والمتنافر يعتبر عاملا فعالاً لنمو الطفل مثل دور الأم ودور المعيل ودور الموظف ، مما يسهم في إثراء خبراتهم الاجتماعية. ويتفق خبراء النمو في أن الأطفال ينمون بشكل أفضل إذا كانوا يعيشون في بيئة مجتمع محلي توفر لهم فرصاً للملاحظة والتدريب على الأدوار الإنسانية الأساسية. بالإضافة إلى ذلك فإن البيئة الكثيفة اجتماعياً توفر موارد اجتماعية للوالدين للاستفادة منها. وأحد هذه

الموارد هو توفر بالغين ليس لديهم ارتباطات عمل يومية يمكن أن يقدموا وقتاً وطاقة في شبكة الخدمات والمساعدات غير الرسمية للأسرة [17].

د – استقرار بيئة الأسرة :

تعتبر إقامة الأسرة في بيئة معينة لفترة طويلة من الزمن عاملا هاما في استقرارها وتوازنها ؛ حيث يمكنها ذلك من إقامة علاقات كثيفة ومتنوعة ، بينما نجد أن انتقال الأسر من حي أو مجتمع محلي إلى آخر يشكل صعوبة أمام الأسرة في إعادة بناء شبكة العلاقات والترابط الاجتماعي ، التي تكون عادة أصعب من إعادة بناء المباني المتهدمة. عادة ما تغير غالبية الأسر مساكنها ؛ حيث تبدأ حياتها في مسكن مؤجر ، سواء كان فيلا أم شقة ، وبعد أن تتحسن أحوالها المالية وتتمكن من بناء مسكن خاص تنتقل إلى حي جديد لتستقر فيه سنوات طويلة ، قد تستمر طوال دورة حياة الأسرة ، أو قد تزيد موارد الأسرة لتنتقل إلى مسكن أكثر رفاهية وأكثر اتساعاً. ويؤثر هذا الانتقال على الأطفال ، خاصة على علاقاتهم برفاق اللعب ويختلف هذا التأثير بنوع الحي والجيرة التي تنتقل إليها الأسرة ، حيث تختلف الأحياء من حيث قوة وكثافة العلاقات بين سكانها .

ونظراً لكون العمل هو أحد المحددات المهمة والرئيسية لمستوى الأسرة الاقتصادي وقدرتها على تلبية احتياجاتها المادية وتحديد المصادر المتوفرة لها ؛ لذا فإن العمل وما يتعلق به من عوامل يعتبر في قمة الاهتمامات اليومية للوالدين. لذلك فإن توفير خدمات مساعدة للأسر في المجتمع المحلي لكي تتمكن من أداء عملها ورعاية أطفالها يساهم في تحسين الحياة الأسرية واستقرارها. ويختلف تأثير المجتمع المحلي باختلاف اقتصادياته المحلية مثل نوعية الوظائف المتوفرة وأجورها ونوعية وأجناس من يعملون فيها وتأثيرها على الأفراد والأسر ونمو الأطفال فيها[18]. وتوفر مدينة الرياض فرص عمل كثيرة لأفراد الأسرة ، نظراً لكونها العاصمة ، وتتمركز فيها غالبية الوزارات والمصالح الحكومية والخدمات والمراكز التجارية الكبرى. وقد ترتب على ذلك أيضاً الاستعانة بكثير من الخبرات الأجنبية العربية وغير العربية من جميع أنحاء العالم للعمل في مدينة الرياض ، مما يوفر للأطفال فرصة التعرض لخبرات متنوعة للاحتكاك بثقافات مختلفة. ومن العلاقات الهامة بين الأسرة و العمل هي كون القرارات التي تتخذ في محيط العمل أو حول طبيعة أو

أوضاع العمل (مثل فتح فروع جديدة أو توفير مواصلات أو انتقال الموظفين إلى أماكن بعيدة عن مساكنهم) لها تأثير مباشر على الأسر. وقد بدأت المؤسسات الحكومية في المملكة حديثاً التجاوب مع مطالب الأسرة واحتياجاتها في العمل ، وخاصة النساء فمثلا تراعي الجهات الحكومية ظروف الزوجة أو الزوج في حالة الانتقال لمدينة أخرى ، فتساعد على جمع شمل الأسرة.

هـ - خدمات رعاية الطفل :

يعتبر تقديم خدمات حضانة الأطفال في الحي مؤشراً لنوعية وكمية المساندة التي يقدمها المجتمع المحلي للأسر فيه. بل إن الدراسات العالمية على مستوى الدول تستخدم توفير رعاية الأطفال كمؤشر اجتماعي للتنمية. ومن المعروف أنه توجد حاجة ماسة لرعاية الأطفال النهارية ، إذا أخذنا في الاعتبار الزيادة الهائلة في عدد الأمهات العاملات خارج المنزل واللاتي لديهن أطفال صغار [19]. وتعتمد كثيراً من الأسر في المملكة على المؤسسات غير الرسمية مثل الحضانات والمدارس الخاصة أو الخدمات غير الرسمية في رعاية الأطفال مثل الأهل والأصدقاء والأقارب والجيران والخدم والحضانات الخاصة أكثر من اعتمادها على الهيئات الرسمية (الحكومية) ، مثل مدارس الحضانة ومراكز رعاية الأطفال النهارية داخل الحي ، ولكن في الآونة الأخيرة زاد الاهتمام بتوفير رعاية أطفال الأمهات العاملات في أماكن العمل الرسمية بتوفير حضانات خاصة بالمدرسات في المدارس وبعض الجهات الرسمية الأخرى مثل الجامعات ، وتحظي مدينة الرياض بحظ وافر من هذه الخدمات والمؤسسات. وفي بعض الأحياء تقدم شبكة العلاقات الاجتماعية والتفاعل داخل الحي خدمة جوهرية في مجال رعاية الأطفال بالمنازل لمساندة الأمهات العاملات. أما الخدمات على مستوى الحي ، فلم تتطور بعد إلى مستوى تقديم خدمات رعاية الأطفال سوى في الأحياء منخفضة الدخل التي يوجد بها مراكز للتنمية ويقدم من بين برامجها مثل هذه الخدمات.

وبالإضافة إلى التأثيرات السابقة للمجتمعات المحلية على الأسرة وعلى الأطفال ، فإن الحي كجزء من المجتمع المحلي أيضا يلعب دوراً هاما في التأثير على الأطفال وعلى نموهم.

الحي وأنظمة التأييد والمساندة الاجتماعية:

الحي هو المكان الذي يتفاعل فيه الآباء والأمهات مع أطفالهم ومع غيرهم من البالغين وفي نفس الوقت يشارك الأطفال في التفاعل الاجتماعي في الحي أحيانا بدون حضور الوالدين. وتؤثر نوعية المساندة والتشجيع والتقييم التي يوفرها الحي للأسر في نمو الطفل وتطوره (20).

ومن خصائص الحي المؤثرة في الأسر ما يلي :

- **وظيفة الجيرة** : تعتبر وظائف الحي هي الوظائف التي يقوم بها القاطنون فيه، فيساعد الجار في حالات الضرورة عندما لا يوجد أحد آخر للقيام بذلك – مثل حالات المرض والوفاة والطوارئ والزواج وغيره من الاحتفالات ، ولكن اتساع مدينة الرياض وانتقال كثير من السكان وتغيير أماكن سكناهم يثير التساؤل عن مدى تأثير ذلك على روابط الجيرة التي عرفت بها المدن السعودية .
- **وظيفة الضبط الاجتماعي والمحافظة على القيم** : فالجيران يتبادلون المعلومات عن السلوك الأخلاقي ومنظر المنزل ورعاية الأطفال ويوجهون النقد والنصيحة في بعض الأحيان لأطفال الحي ، انطلاقاً من شعورهم بالاهتمام والمسئولية تجاه أبناء الحي. ويلعب المسجد دوراً مهماً في تجمع أهل الحي لأداء الفروض والتعارف ، وبالتالي إسداء النصح والاهتمام بمن يعرفون من أبناء الحي .
- **وظيفة تشجيع النمو والتطور لدى الأطفال** : ويتم ذلك بتوفير نوع من الروابط والمواقف العديدة التي تسمح للأطفال باستخدام مهاراتهم العقلية والاجتماعية حينما يتعاملون مع بالغين من خلفيات ثقافية مختلفة. كما يتم ذلك أيضا عن طريق توفير إحساس بالانتماء والألفة لدى الأطفال، أي ارتباط الأطفال الانتمائي لأرض أو موقع الحي.
- **وظيفة توفير الإحساس بالأمان وراحة البال للوالدين** : ويظهر ذلك في موقف الآباء الإيجابي ورضاهم عن تربية الأطفال ورضاهم عن الطفل نفسه ، فعندما يكون أهل الحي مترابطين وتوجد بينهم روابط اجتماعية كثيفة ، فإن ذلك يجعلهم أسرة واحدة ويوفر لسكان الحي الشعور بالأمان . وتختلف هذه التأثيرات تبعاً لخصائص كل حي فتوجد أحياء متطورة وأحياء غير متطورة في المناطق الغنية والمناطق الفقيرة على السواء .

تأثير المتغيرات الحضرية على الحياة اليومية : البيئة المادية والسلوك الاجتماعي :

هل يؤثر المكان على نوعية التفاعل الاجتماعي؟ أم أن التفاعل هو الذي يؤثر على المكان؟

سؤال محوري تناولته كثير من الاتجاهات النظرية في العلوم الاجتماعية، ويشكل موضوعاً أساسياً في دراسات علم الاجتماع الحضري التي تبحث في تأثير حياة المدينة على السلوك الاجتماعي. وبالرغم من أن بعض الاتجاهات النظرية التقليدية (مثل دراسات فيبر) تجهت إلى تعزيز فكرة أن نوعية التفاعل بين أفراد المجتمع هي التي تؤثر على المكان، فإن الاتجاهات الحديثة أكدت على دور المكان في تشكيل التفاعل وفي إضفاء صبغة وديناميكية معينة للعلاقات الاجتماعية[21]، مما أسهم في إثراء الدراسات التي تتناول أثر النمو الحضري على المجتمعات الإنسانية ، ولفت النظر إلى تأثير البيئة المادية على السلوك الاجتماعي. وفي محاولتنا لفهم العلاقة بين المكان والسلوك ، فإنه لابد من إدراك أنه لا يمكن دراسة العناصر المادية بمعزل عن العناصر المعيارية، والتنبه إلى أهمية المنهجية المستخدمة في دراسة هذه العلاقة، وأهمية إخضاع السلوك الإنساني للبحث الميداني والتحليل ، حتى يمكن الوصول إلى نتائج واقعية تعكس خصوصية الأماكن والأفراد، وتبتعد عن التعميمات النظرية، كما أشرنا إلى ذلك عند الحديث عن نوعية هذه الدراسة [22].

يعرف البعض المدينة بأنها مكان للالتقاء (Meeting place) . ويبرز هذا المفهوم تعدد وكثافة شبكة العلاقات التي يعيشها سكان المدن ومن ثم أهمية تحليل نوعية العلاقات والتفاعل الاجتماعي الذي يتهيأ من خلال وجود مجموعة من الأفراد في المدينة. ومن ثم فإن دراسة السلوك الفعلي لأفراد المجتمع داخل بيئة مادية معينة، والتنبه إلى نسبيته وفقا لمجمل الظروف المادية والثقافية لمجتمع بعينة وكذلك الظروف الشخصية للأفراد ، لابد أن تصبح نقطة انطلاق لتحليل أثر الحياة الحضرية على السلوك. ومن ثم فإن من الأسئلة الجديرة بالنقاش في هذا الإطار يمكن أن تكون كالتالي : كيف ينتج الأفراد علاقاتهم في مجتمع المدينة؟ كيف يتفاعل الأفراد مع العناصر المادية التي يقدمها مجتمع المدينة؟ هل يتفاعل الأفراد بأسلوب واحد مع المتغيرات المادية أم أن هناك اختلافات؟ كيف نفسر هذا التنوع في التفاعل؟ وكيف يفسر ويفهم الأفراد استجاباتهم لهذه المتغيرات؟ .

ركزت معظم الدراسات المبكرة للمجتمعات الحضرية على تناول تأثير التغير في نمط الإنتاج والهجرة إلى المدن على التفاعل الاجتماعي وشبكة العلاقات. وجاءت نتائج هذه الدراسات لتعطينا وصفاً لأهم المتغيرات التي تحدث في المؤسسات الاجتماعية، فعلى سبيل المثال دراسات تأثير نمو المدن على الأسرة أكدت على تحولها من ممتدة إلى نووية وعلى تقلص دورها في عملية التنشئة الاجتماعية وضعف الروابط والعلاقات بين أفرادها. وبالرغم من دور هذه الدراسات في توجيه الاهتمام إلى التغير في وظائف وأدوار المؤسسات المصاحب للتغير الحضري، إلا أنها لم تقدم تحليلا دقيقا لطبيعة وديناميكية العلاقات بين أفراد الأسرة. هذا النوع من التحليل المتعمق يمكن الوصول إليه من خلال الدراسة الدقيقة للحياة الفعلية للأسرة (Family practices)[23]، أي دراسة المواقف الواقعية في الحياة اليومية ، وتصورات وتفسيرات الأفراد لسلوكهم الفعلي، ومن ثم الوصول إلى نتائج قائمة على البحث الميداني ، وليس بناء على التصورات النظرية والتعميمات التي لا تأخذ في الحسبان الخصوصية والفروق النوعية.

وبالمثل فإن دراسة حياة الأطفال في المدن لابد أن تتبع منهجية تلائم البحث في واقع تفاعل الأطفال في مجتمع المدينة ، وتطرح للنقاش التساؤل حول ارتباط مفاهيم الطفولة بالمكان كما هي مرتبطة بالزمان وحول ما إذا كان هناك نموذج واحد للطفل الحضري أم أنها في الحقيقة نماذج متعددة. وبالنظر إلى تاريخ دراسة المجتمع الحضري نجد أن البدايات الأولى ركزت على تفاعل وأدوار الكبار (البالغين) في المدن. ومنذ منتصف الخمسينيات من القرن العشرين ظهر الاهتمام بدراسة العلاقة بين الطفولة والمجتمع، لاسيما من حيث تأثير المكان على الأطفال. و أطلق على هذا المحور من الدراسة مصطلح جغرافية الأطفال (Children geographies). عكست الدراسات حول حياة الأطفال في المدينة الاهتمام المتنامي بالأطفال كفئة يمكن أن تخضع للدراسة والتحليل الاجتماعي، فتناولت حياة أطفال المدن في علاقتها بكونهم مواطنين، ودورهم الاقتصادي خارج نطاق الأسرة وإسهاماتهم في الثقافة الاستهلاكية. كما تناولت الدراسات المبكرة في هذا المجال حركة الأطفال في المدينة ، مما أسهم في تفسير الأساليب الحياتية للأطفال في المدن. وأكدت التوجهات الحديثة على أهمية الدور والتأثير الذي يلعبه المكان على حياة الأطفال وتفاعلاتهم وعلاقاتهم وثقافتهم بشكل عام. وجاءت هذه النتائج لتؤكد على أن مفاهيم

الطفولة مرتبطة بالمكان كما هي مرتبطة بالزمان[24]، فكما أن فهمنا وتعاملنا مع الطفولة والأطفال تغير عبر الزمان ، فإن التعامل مع الطفولة ومحددات أدوار الأطفال تختلف من مجتمع لآخر. كما أن الاتجاهات النظرية الحديثة في دراسات الطفولة، التي ازدهرت بشكل واضح مع التسعينيات من القرن العشرين، استندت إلى نتائج الأبحاث الميدانية لإثبات أن الطفولة ظاهرة نسبية تختلف باختلاف المجتمعات، وأن للأطفال دوراً فعالاً في إنتاج ثقافتهم وأيضا ثقافة مجتمعاتهم. وأنه بناء على ذلك فإن الدراسة الميدانية التي تتم عن قرب وتتناول الحياة اليومية للأطفال والتي تأخذ في الاعتبار صوت الأطفال وآراءهم هي التي يمكن أن تصل بنا إلى نتائج واقعية تعكس وضع الأطفال في المجتمع[25].

إن اعتماد منهجية الاتجاهات النظرية الحديثة في دراسات الطفولة لتحليل كيفية استخدام الأطفال للأماكن العامة في المدينة والمساحات المتاحة لهم داخل البيت، يمكننا من الوقوف على حقيقة التفاوت والتنوع بين الأطفال، والدوافع الكامنة خلف سلوكهم، ومن ثم الكشف عن الدور الفعال للأطفال في تحديد استجابتهم للمواقف المختلفة والتنوع في هذه الاستجابات، مما يؤكد على وجود أكثر من وجه للطفولة في المدن . إن التفاوت في وجهات النظر بين الكبار والأطفال أيضا قضية هامة يجب الالتفات إليها عند دراسة وضع الأطفال في المجتمعات الحضرية ، فالدراسات تثبت أن الأطفال ليسوا دائما متلقين ولا يستجيبون بأسلوب واحد للمتغيرات الاجتماعية، كما أن رؤيتهم تختلف ، وتفاعلهم مع ما تقدمه المدينة من خدمات ووسائل يختلف عن توقعات الكبار الذين وضعوا هذه الخدمات. في الوقت نفسه يثير هذا التوجه ضرورة التركيز على الفروق الاجتماعية والاقتصادية عند دراسة تأثير الحياة الحضرية في المدينة على الأطفال ، مثل : النوع، العمر، الطبقة الاجتماعية، الانتماءات العرقية...الخ .

في هذا الجزء من الدراسة نحاور هذه الأسئلة من خلال تتبع أثر بعض المتغيرات في البيئة المنزلية والمجتمع المحلي على بعض الجوانب والأنشطة من الحياة اليومية للأطفال في مدينة الرياض .

اللعب والنشاطات الترفيهية : الأطفال والخطر

تشمل البيئة المنزلية للطفل ثلاثة مجالات رئيسية ، هي : المجال المعرفي والمجال

العاطفي ، والمجال المادي ، فمن الواضح أن المنزل الذي يوفر خبرات تتناسب مع سن الطفل وتساعد على استثارته معرفياً تكون أكثر فائدة لنمو الطفل وتطوره من البيئة التي لا تتوفر فيها هذه الخبرات والإمكانيات الهامة للطفل. في نفس الوقت، فإن البيئة التي توفر الدفء العاطفي والتأييد المعنوي تسهل نمو الطفل وتطوره ، خاصة أن التأييد الدافئ والتشجيع لمحاولات الطفل للتعلم تصبح مهمة للطفل في محاولته الاستفادة من المواد والإمكانيات المتاحة له داخل المنزل. وأخيراً فإن مجهود الوالدين لتنظيم بيئة الطفل المباشرة وجعل خبرات الطفل اليومية أكثر توقعاً وتكاملاً لها تأثير إيجابي على الطفل [26].

صاحب النمو الحضري الذي شهدته مدينة الرياض ، تغير وتنوع في التركيبة السكانية؛ إذ أدى تمركز المؤسسات الحكومية والخدمات الاجتماعية والاقتصادية في العاصمة إلى أن تصبح مدينة الرياض مركز جذب للمواطنين والوافدين، فشهدت المدينة هجرة داخلية وخارجية، وأصبح سكانها يشكلون خليطاً من السكان المحليين والعرب والأجانب والوافدين. هذا التنوع السكاني الكبير في الخبرات الثقافية والاجتماعية أدى إلى وضع ضوابط على أماكن اللعب ؛ إذ أصبح اللعب في الشارع يشكل مصدر قلق لكثير من الأسر بسبب التنوع الكبير في الخلفيات الثقافية لسكان المدينة وحتى سكان الحي الواحد، وكذلك المخاطر المادية التي نتجت عن ارتفاع نسبة المباني والطرق المسفلتة وعدد السيارات.

ويصاحب عادة نمو المدن ظاهرة تدخل الأسرة بوضع ضوابط وحدود لأماكن اللعب، في محاولة لحماية الأطفال من الخطر الذي يمكن أن يتعرضوا له أثناء لعبهم بالشارع ، إذ توجد هذه الظاهرة في المدن الغربية واليابان وبالمثل في مدينة الرياض[27].

وهكذا أدى النمو الحضري لمدينة الرياض إلى التحول من اللعب في الأماكن المفتوحة، كالحارة والشارع ومع أطفال الجيران وبالمواد الطبيعية المتوفرة في الحي إلى اللعب في الأماكن المغلقة ومع الأصدقاء، لاسيما زملاء المدرسة وبألعاب إلكترونية مصنعة، مما أفقد الحي دوره في تأمين البيئة المناسبة للعب الأطفال ، إلا أنه من المهم التنبه إلى أن هذا التغير يظل نسبيا وفقا للمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأحياء السكنية وأيضا لظروف الأسرة وخلفيتها الثقافية ، إذ تشير بعض الدراسات إلى أن أطفال الأسر ذات المستوى الاقتصادي المرتفع يلعبون أقل في الشارع من الأطفال الفقراء[28]. كما أن النوع يعتبر عنصراً آخر يؤثر على اتجاهات الوالدين في ضبط لعب الأطفال وحركتهم في المدن.

وبالرغم من أن قلق الأسرة يمتد ليشمل الجنسين من الأطفال، إلا أن الضبط يظهر بصورة أكبر على البنات عنها عن الأولاد في مدينة الرياض[29]، وكذلك في مناطق أخرى من العالم، وإن كانت الفروق هناك آخذة في التقلص[30].

أثر تغير شكل المسكن في مكان ونوع اللعب . وتقليديا .. وفر البيت الشعبي الذي يحتوي على فناء داخلي مفتوح مكانا آمنا للعب الأطفال. وقد كانت بداية ظهور الفيلا في مدينة الرياض في منتصف الخمسينيات عند انتقال الدوائر الحكومية من مكة إلى العاصمة الجديدة (الرياض)[31]. وأسهم ارتفاع مستوى الدخل وسياسات الإسكان التي وفرت قروض صندوق التنمية في تقلص نسبة المساكن الشعبية والتحول نحو الفيلا و الشقق السكنية [32] .

تحاول الأسرة السعودية تأمين بدائل للأطفال داخل المنزل ، ويرتبط عادة نوع المسكن وحجمه بالمستوى الاقتصادي ، ومن ثم يتحدد وفقا لذلك حجم الأماكن المتاح للأطفال استخدامها وكذلك نوعية الألعاب[33]. إن ظاهرة تحديد أماكن خاصة بالأطفال في المنزل جاءت كنتيجة للتغير في مفاهيم الطفولة التي عمقت من الفروق بين البالغين والأطفال، وأكدت على خصوصية مرحلة الطفولة ، ومن ثم عزلتها[34]، فبينما كانت غرف البيت الشعبي تستخدم لعدة أغراض من قبل أفراد الأسرة ، نجد أن التوجه نحو التخصص في استخدام الغرف واضحا في البناء الحديث ، فيخصص للأطفال عادة غرف مستقلة يمكن أن تستخدم للعب، وتخصص نسبة من الأسر ذات الإمكانيات الاقتصادية أماكن خاصة للعب الأطفال مثل القبو أو حديقة المنزل، ويلعب الأطفال عادة بألعاب مصنعة وإلكترونية أو ألعاب كمبيوتر وفيديو، مع أصدقائهم أو أقربائهم أو بمفردهم، إذ لا يشترط في كثير من الألعاب الحديثة أن يكون اللعب جماعيا. أما في حال زيارة الأطفال لأصدقائهم ، فإنه غالبا يتم نقلهم بالسيارة برفقة أحد أفراد الأسرة أو السائق الخاص ، مما يقلل من فرصة استقلالية الأطفال في الحركة.

وبالرغم من تزايد تدخل الأسرة الحضرية في ضبط حركة الأطفال واستقلاليتهم ، فإن هناك قلقاً متزايداً على الأطفال ، بسبب نوعية الألعاب وتقلص استخدام الأماكن المفتوحة في مقابل اللعب في الأماكن المغلقة. ويتخوف الوالدان من الكيفية التي يقضي بها الأطفال وقتهم ، الذي يأخذ جزءاً كبيراً منه اللعب بألعاب الفيديو والكمبيوتر، فيتخوف

الوالدان من أخطار تعرضهم بصفة مستمرة لهذا النوع من الألعاب وما تحمله من قيم قد تعارض القيم المحلية وأيضا القيم الإنسانية . كذلك يعترض الوالدان على عزلة الأبناء وانصرافهم لهذه الأجهزة وضعف تفاعلهم مع أفراد الأسرة والمجتمع بشكل عام[35]. كما أن الشعور بالعزلة قد يأخذ شكلا آخر، إذ يتطلب الاندماج في مجتمع أطفال المدينة اقتناء وإتقان استخدام الأجهزة والألعاب الإلكترونية ، وهو أمر لا يتحقق دائما لاسيما لأطفال الطبقات الفقيرة[36].

وتهتم الدول عادة بتوفير أماكن ترفيهية للأطفال في المدن الكبرى، إلا أن فعالية هذه الأماكن تتأثر بتفاوت النظرة بين الكبار كمخططين وبين الأطفال كمستفيدين[37]. يضاف إلى ذلك غياب عفوية واستقلالية قرار الأطفال في استخدام هذه الأماكن، وهو ما كان يتحقق في الماضي من خلال لعب الأطفال في الشارع أو الحي . كما أن إمكانية وصول الأطفال إلى هذه الأماكن متفاوتة ومرتبطة بالخلفية الثقافية والاقتصادية للأسرة. وهكذا تبقى حرية الأطفال في استخدام الأماكن العامة حتى المخصص منها لهم مقيدة. كما أن الباحثين الاجتماعيين يقللون من أهمية هذه المراكز ويذكرون أن الأطفال في أشد المناطق فقرا كانوا دائما قادرين على ابتكار وإبداع وسائل للعب . فعلى سبيل المثال، صنع الأطفال ألعابهم في مدينة الرياض في المرحلة التقليدية من جريد النخيل وعظام الحيوانات والحجارة والرمل. في نفس الوقت فإن بعض الأطفال يعتقدون أن الماضي يتميز عن الحاضر لأنهم اليوم يفتقدون حرية الخروج إلى الشارع للعب .

صاحب النمو الحضري لمدينة الرياض توجه لتوفير أماكن مفتوحة لترتادها الأسرة والأطفال ، وكذلك إنشاء مراكز ترفيهية مغلقة. ويوجد في مدينة الرياض أكثر من 3000 حديقة عامة وحوالي 23 مركزاً ترفيهياً [38]، إلا أن ارتياد الأطفال للحدائق العامة بشكل روتيني تحده كثير من الظروف الثقافية التي تشدد على خصوصية الأسرة وتحجم من حركة الأطفال ، ومن ثم فإنه للوقوف على حقيقة استخدام الحدائق كمساحات للعب اليومي نحن بحاجة إلى دراسات ميدانية تأخذ في الاعتبار الحياة اليومية للأطفال ، وكذلك آراءهم. ومن جهة أخرى تشكل نزهة الفضاء الخارجي أهمية خاصة لكثير من سكان مدينة الرياض ، إذ ترتبط الرحلات البرية بطبيعة المنطقة الجغرافية وبنشاط ظل يمارسه السكان منذ المرحلة التقليدية. ويميل الأطفال عادة إلى الخروج للنزهات البرية لما يحقق

ذلك لهم من انطلاق والتقاء مع أفراد الأسرة الممتدة [39] .

وتبقى مراكز التسوق التجارية (shopping malls) من بين الأماكن العامة في المدن التي يتفاعل معها الأطفال بطريقة مختلفة إلى حد ما، لاسيما من هم أكبر سناً [40] . فعادة يخرج الأطفال والمراهقون إلى الأسواق ، ليس لغرض التسوق دائما ، وإنما للالتقاء بالأصدقاء ، وارتياد المقاهي والمطاعم ، ولذلك فهي توفر مكانا عاما للتفاعل يمارس فيه الأطفال نوعا من الحرية والاستقلالية. وفي مدينة الرياض تشكل مراكز التسوق عامل جذب لكثير من المواطنين والمقيمين، إذ يمكن لجميع أفراد الأسرة المشاركة في ارتيادها ومن ثم مزاولة نشاط مشترك في مكان عام. يضاف إلى ذلك جاذبية المباني والسلع الاستهلاكية ووجود عدد من مطاعم الوجبات السريعة ، إلا أن المراقبين الاجتماعيين ينبهون إلى ما يمكن أن يترتب على هذا الوضع من تعزيز للسلوك الاستهلاكي والبذخ. ويدخل التسوق في قائمة الأنشطة الترفيهية التي تزاولها الفتيات لشغل وقت الفراغ مع بعض أفراد الأسرة أو مع الصديقات، وإن كان تكرار هذه الظاهرة يتفاوت من أسرة إلى أخرى ومن طبقة اجتماعية إلى أخرى[41].

وقت الأطفال

بالرغم من وفرة وسائل الترفيه في المدن الحديثة وتقلص دور الأطفال الاقتصادي، وهامشية دورهم في تحمل الأعباء المنزلية والمسؤوليات تجاه أفراد الأسرة، لاسيما في الطبقة المتوسطة والغنية، فإن أطفال المدن بشكل عام يشكون من الشعور بالضيق والملل، ويتسمون بعدم القدرة على التحمل وسرعة الانفعال ، كما تصفهم بعض الأمهات في مدينة الرياض(42)، على أن هذه الظاهرة موجودة حتى في المجتمعات الغربية، ويرجعها البعض إلى ظروف الحياة الحضرية التي تكثف من القيود التي تضعها الأسرة على حركة الأطفال، بحيث تصبح هذه القيود حجر عثرة أمام إمكانية اكتساب الأطفال للمهارات اللازمة للتحرك بحرية في مجتمع المدينة ، وما يترتب على ذلك من شعور بعدم الأمان والعزلة.

ويعكس قلق الوالدين والمربين والمخططين حول كيفية استغلال الأطفال لوقت فراغهم التفاوت بين نظرة الكبار ، ونظرة الأطفال لمفهوم الوقت وسبل شغله. وترتبط نظرة الكبار بالتغير في مفهوم الطفولة والتي تصنفها على أنها مرحلة خاصة من عمر الإنسان لابد أن

يتم تأهيل الطفل خلالها ليدخل إلى عالم الكبار، والخوف من إساءة استخدام الأطفال لوقت فراغهم. كما أن التغير في الأدوار الوالدية وفي العلاقة بين الوالدين والأبناء، ترتب عليه تدخل الوالدين بشكل واضح في التخطيط لحياة أبنائهم اليومية والمستقبلية [43] . إن التغير في مسؤولية الوالدين تجاه الأبناء في المجتمع السعودي قد نتج عن عدة أسباب، منها ارتفاع المستوى التعليمي للوالدين وإطلاعهم على سبل التربية في الدول المتقدمة، ومن ثم رغبتهم في تقديم طفولة تتناسب مع التغير الحادث في العالم، وفي الوقت نفسه رغبتهم في نقل تراث المجتمع إلى أطفالهم. ومن ثم عزز هذا التوجه ضرورة شغل وقت فراغ الأطفال بأنشطة تدربهم وتسليهم وتؤهلهم . كما أنه أصبح على الوالدين حماية أبنائهم، ويأتي في هذا النطاق حمايتهم من الخطر ومن التجارب السيئة التي قد يتعرضون لها من خلال خروجهم إلى الشارع[44]. ويرى البعض أن هذا الفكر قد عزز تصنيف الأطفال إلى نموذجين: جيد وسيئ، وربط الشارع بالسوء ، ومن ثم تقييد حركة الأطفال وتزايد تدخل الوالدين واتكالية الأبناء . كما أن محاولة إبعاد الأطفال عن الشارع قد شجعت على التحول المؤسسي لشغل وقت فراغ الأطفال، فأنشئت مراكز التدريب المختلفة والمراكز الرياضية والترفيهية. ويأخذ البعض على هذا التوجه أنه يتم بقرار وبتخطيط من الكبار، كما أن قرار انضمام الأطفال إلى مثل هذه المراكز هو قرار الوالدين بالدرجة الأولى [45] ، ولذلك فإن كثيراً من الأطفال الذين يوضعون في مثل هذه المراكز في مدينة الرياض لا يستمرون في ارتيادها لفترة طويلة. من جهة أخرى ، فإن إمكانية استخدام الأطفال لهذه المرافق تتفاوت وفقا للظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية الخاصة بالأسرة، وهذا موضوع في غاية الأهمية على المخططين الالتفات له .

أما وجهة نظر الأطفال ومفهومهم للوقت ، فهو مختلف تماماً عن تقييم الكبار . فبينما تُقلق الوالدين فكرة قضاء الأطفال لوقتهم بمفردهم (being alone)، يعتبره الأطفال وقتاً يملكون فيه حرية القرار (being on my own) وهو وقت ممتع ، حتى لو لم يقوموا أثناءه بنشاط منظم[46]. وإلى ذلك تضيف بعض الدراسات أن مراكز الترفيه والألعاب التي يصممها الكبار للأطفال لقضاء وقت ممتع لا تحقق دائما الأهداف المرجوة منها، حتى إن مدينة ديزني التي تعتبر في قمة ما أنتج باستخدام أكثر الوسائل التكنولوجية تطورا لا تحقق السعادة للأطفال التي عادة ما يأمل الوالدان في تحقيقها لأطفالهم عند مدخل بوابة

هذه المدينة، إذ كثيرا ما يعبر الأطفال بوابة الخروج ولديهم شعور بعدم الرضا عن واقعهم ورغبة في اقتناء المزيد من الألعاب أو السلع الاستهلاكية (47).

المحلية في مجابهة العالمية :

يتميز مجتمع المدينة عادة بأنه نقطة التقاء ثقافات متعددة بحكم ظروف العمل والهجرة ، ولكونها مركزاً تجارياً واقتصادياً . ويتعرض أطفال المدن لعدة تيارات ثقافية وأنماط سلوكية مختلفة، ومن ثم فإن ثقافتهم هي مزيج من المحلية والعالمية. ولذلك فإن الأسرة في المدينة تواجه عدة تحديات ، من بينها قضية الحفاظ على الهوية الدينية والمحلية في مجابهة تيارات التغير والعولمة، كما يجد الأطفال أنفسهم أمام تحدي الانتقاء والاختيار من بين ما يقدمه لهم مجتمع الوفرة والتنوع. ولقد أسهم التغير الاقتصادي على المستوى العالمي وفي النطاق المحلي على التوجه الكبير نحو تسويق منتجات استهلاكية للأطفال ، إذ يشكل الأطفال هدفا استراتيجيا لمنتجي السلع الاستهلاكية . وأمام إغراء السلع الاستهلاكية تتزايد متطلبات الأطفال وترتفع توقعاتهم المادية، في المقابل تقل قناعتهم وإحساسهم بالرضا والإشباع، مما يؤدي إلى خلق ضغوط مادية على الأسرة ، ويحدث توتر في العلاقات. وبينما كانت المساواة هي السمة السائدة بين أفراد المجتمع التقليدي نجد أن التباين الاقتصادي في المجتمع المعاصر ترتب عليه تفاوت المقدرة الاقتصادية للأسرة ، ومن ثم عجزها عن توفير متطلبات الأبناء في بعض الطبقات، لاسيما أن الأطفال عادة يقارنون وضعهم بأقرانهم(48).

وتيسر وسائل الإعلام فرصة الاحتكاك بالثقافات الأخرى ، لاسيما الثقافة الغربية. ويجد الأطفال أنفسهم أمام أنماط ونماذج متعددة للسلوك. وبقدر ما لهذا التعدد من إيجابيات في إثراء تجربة الأطفال ، فإن من أهم سلبياته هو عدم نقل صورة واقعية ، وتعزيز السلوك الاستهلاكي. وفي ظل ضعف فعالية القنوات الإعلامية المحلية وعدم قدرتها على منافسة الإنتاج الغربي ؛ فإن تأثير الإعلام يصبح خطيراً ومؤثرًا على الأطفال. ومن الأمور الأخرى التي يقلق الوالدان بشأنها كمية ونوعية المعلومات التي أصبحت في متناول الأطفال(49)؛ إذ يوفر مجتمع المدينة مصادر متعددة للمعلومات عن طريق وسائل الإعلام المختلفة وشبكة الإنترنت، ويحتك الأطفال بالثقافات الأخرى عن طريق السلع والبضائع

والموسيقى، مما يضعف قبضة الوالدين عليهم وقدرتهم على السيطرة وضبط سلوكهم. وفي ظل هذا الوضع تواجه الأسرة وكذلك الأطفال في المدن تحديات محاولة الحد من تأثير الإعلام على الأطفال ، في مقابل مغريات الاستهلاك ونماذج لحياة لا يملكون ممارستها كواقع. وهكذا فإن الأطفال في المدن عادة يتفاعلون مع عدة جهات ومؤسسات، على سبيل المثال : الأسرة ، المدرسة ، مراكز ترفيهية أو رياضية ، وسائل الإعلام وشبكات الإنترنت، الأسواق التجارية وغيرها. كما أن وقتهم خلال اليوم عادة يتوزع بين الأسرة والمدرسة وحل الواجبات المنزلية ومشاهدة التلفزيون. وخلال الإجازات الأسبوعية والصيفية بين زيارة الأقارب والأصدقاء والتسوق وفي بعض الأحيان ارتياد المخيمات الصيفية أو مراكز الترفيه والتدريب[50]. وبالرغم من هذا التوسع في دائرة علاقات الأطفال ، فإنه بالمقابل هناك تحجيم لحركتهم بسبب التخوف من الأخطار التي يمكن أن يتعرضوا لها في الطرقات ومن التعامل مع الغرباء، وهي ظروف عادة تحملها رياح التغيير في المدن، كما هي تحمل الكثافة في عدد المباني وتقلص المساحات الطبيعية المفتوحة. ومن ثم فإن الحياة الحضرية بقدر ما هي توفر مصادر متعددة لمعلومات وعلاقات الأطفال ، فإنها في الوقت نفسه تؤدي إلى تفاقم الضبط على حركة الأطفال وإلى فقدان الطفولة، كما تصف بعض الدراسات وضع الأطفال في المدن [51].

الخلاصة وأهم النتائج :

حاولنا في هذه الدراسة مناقشة أثر التغيرات الحضرية في مجتمع المدينة على البيئة المنزلية والمجتمع المحلي ، وذلك في علاقتها وتأثيرها على الأطفال . ومن ثم قدمت الدراسة وصفاً نظرياً عاماً لأهم التحولات التي تحدث في مجتمع المدينة وتأثيرها على وظائف المؤسسات الاجتماعية التي تتعامل مع الأطفال بشكل مباشر كالأسرة والمدرسة . كما قدمت الدراسة وصفا لوضع الأطفال في مدينة الرياض وللنمو في الخدمات المختلفة المقدمة لهم.

ووضحت الدراسة أن طبيعة مجتمع مدينة الرياض الحضري وخصائصه الاجتماعية والاقتصادية يؤثر على الأسر فيه وعلى علاقاتها الاجتماعية في هذه البيئة الحضرية، فتنعكس هذه التأثيرات على الأطفال ايجابياً أو سلبياً ؛ حيث يتمتع سكان الرياض بصفة

عامة بمميزات كثيرة نتيجة لكون الرياض عاصمة المملكة ، وتتركز بها معظم الخدمات والمصالح الحكومية والأهلية ، مما يوفر فرصاً للعمل لأفراد الأسرة تنعكس إيجابياً على جودة حياة الأسرة .

وتضمنت الدراسة أيضاً تحليلاً لأثر المتغيرات الحضرية على تفاعل الأطفال مع البيئة المنزلية والمجتمع المحلي ، من خلال تتبع الكيفية التي يزاول بها الأطفال نشاطاتهم اليومية، كاللعب والنشاطات الترفيهية والعلاقة بالوالدين والدور الأسري والتعامل مع المجتمع المحلي ومواجهة تحديات الاستهلاك . كما تطرقت الدراسة للتفاوت بين وجهة نظر البالغين ورؤية الأطفال وتعاملهم مع المواقف المختلفة في مجتمع المدينة .

وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية :

1- انعكست برامج الحكومة للتحديث والتنمية على الأسرة وأطفالها ، نتيجة لتحديث الأحياء القديمة وتوسعة الطرق في المدينة ، واستفادت كثير من الأسر من التعويضات لتوفير مساكن جديدة وحديثة للأسر . وفي نفس الوقت استفادت كثير من الأسر من قروض بنك التنمية العقاري لبناء مساكن جديدة في الأحياء والضواحي الجديدة والمخططة حديثاً.

2- نظراً لكون الرياض من المجتمعات المحلية الحضرية كبيرة الحجم ، فقد أدى ذلك إلى وجود أحياء وضواحٍ سكنية كثيرة أصبحت ضواحي للنوم تفتقر إلى الترابط والعلاقات الاجتماعية التي تساعد في نمو الأطفال ورعايتهم ، حيث لا يجمع سكان الحي سوى علاقات عابرة .

3- تتأثر الأسرة بالقرارات الخاصة بعمل الوالدين التي تسعى الجهات الحكومية من خلالها إلى الحفاظ على تماسك الأسرة وترابطها ، والتي تهدف إلى جمع شمل الأسرة في حالة انتقال أحد الزوجين .

4- تتأثر الأسرة بقرارات جهات العمل والهيئات الحكومية والخاصة لتوفير خدمات رعاية الطفل ، وتحظى مدينة الرياض بكثير من هذه الخدمات التي تساعد الأسرة على الاستمرار في العمل ورعاية الأطفال . وفي نفس الوقت ما زالت كثير من الأسر تعتمد على شبكة العلاقات القرابية في رعاية الأطفال .

5- على الرغم من إمكانية قيام الحي بدور فعال في توفير بيئة مناسبة لتفاعل الآباء

والأطفال مع غيرهم من البالغين عن طريق الوظائف التي يمكن أن يؤديها الحي مثل روابط الجيرة والمحافظة على القيم وتشجيع نمو الأطفال وإحساس الوالدين بالأمان، إلا أن هذا الدور لم يتطور بعد في أحياء مدينة الرياض ، وخاصة في الأحياء الجديدة.

6- أن البيئة المادية لها تأثير على ثقافة الأطفال ، إلا أن الأطفال ليسوا متلقين فقط ، بل هم مؤثرون ويعيدون صياغة الظروف المحيطة بهم ؛ إذ اتضح ذلك في هذه الدراسة من خلال تفاوت النظرة بين الكبار (الراشدين) كمخططين ومسؤولين عن توفير برامج وأنشطة لشغل وقت الفراغ لدى الأطفال، وبين موقف الأطفال وأسلوبهم في واقع تعاملهم مع هذه المسألة .

7- أن استجابة وتفاعل الأطفال مع المتغيرات الحضرية يتفاوت وفقا للظروف الشخصية والأسرية، وأيضا المجتمعية والاقتصادية ، ومن ثم فإنه بالرغم من وجود خصائص عامة تعكس تأثير الحياة الحضرية على أطفال مدينة الرياض، هناك فروق نوعية وتباين بين الأطفال في تفاعلهم مع هذه المتغيرات، ويمكن ملاحظة هذه الفروق من خلال البحث الميداني لأحياء متعددة في مدينة الرياض ، ولأسر ذات خلفيات اقتصادية واجتماعية متنوعة .

8- أن ثقافة الأطفال في مجتمع مدينة الرياض ناتجة عن تمازج المحلية مع العالمية، ومن ثم فإن لها خصوصية يجب الالتفات لها عند دراسة تاثير المتغيرات العصرية على الأطفال ، وأيضاً عند التخطيط لخدمات الأطفال. وينعكس هذا التمازج في الانفتاح الإعلامي الواسع ، وفي كون مدينة الرياض مركزاً تجارياً مهماً يستقطب الشركات العالمية التي تستهدف الأطفال بشكل كبير. وفي الوقت نفسه فإن الإجراءات التربوية والتعليمية والتنظيمية تعكس محاولات المجتمع والأسرة المحافظة على القيم والثقافة المحلية.

وخرجت الدراسة بالتوصيات التالية:

1 - بالرغم من توفر العديد من المؤسسات التعليمية في مدينة الرياض ، التي تهدف إلى شغل وقت فراغ الأطفال في الإجازات وغيرها بشكل منظم، فإن حجم الإقبال على هذه المؤسسات لا يزال محدودا، كما أن استمرارية ارتياد الأطفال لها غير واضحة.

لذا ، توصي الدراسة بأن يستند التخطيط لخدمات الأطفال والتحول المؤسسي لشغل وقت فراغ الأطفال على نتائج الدراسات الميدانية في هذا المجال التي تأخذ رأي الأطفال في الاعتبار.

2 - توصي الدراسة بإنشاء مراكز خدمة في الأحياء تشمل نوادٍ رياضية وترفيهية موجهة لسكان الحي في إطار تقاليد المجتمع السعودي.

3 - دراسة أسباب عزوف الكثير من الأسر السعودية عن استخدام الحدائق العامة في الأحياء السكنية ومحاولة إعادة تنظيمها بطريقة تلبي احتياجات الأسرة.

الهوامش :

1 - الخصائص السكانية في المملكة العرية السعودية (من واقع البحث الديموجرافي 1999م) ، وزارة التخطيط ، مصلحة الإحصاءات العامة ، الإحصاءات السكانية والحيوية ، المملكة العربية السعودية .

2- O'Brien, M., Jones, D., Sloan, D., Rustin, M. (2001) ' Children's independent spatial mobility in the urban public realm'. Journal of Childhood, Vol. 7, 3: 257-278.

3- James, A., Jenks, C. and Prout, A. (1998) Theorizing Childhood, Cambridge: Polity Press. James, A. and Prout, A. (1990) A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Promise and Problems, in James and Prout(eds.) Constructing and Reconstructing Childhood,London:The Falmer Press.

4- O'Brien, M., Jones, D., Sloan, D., Rustin, M.(2001) 257-278.

5- James, A. and Prout, A. (1990) .

6 - الكتاب الإحصائي الصحي السنوي 1419 هـ / 1420 هـ . المملكة العربية السعودية ، وزارة الصحة، ص 103 .

7 - الخصائص السكانية في المملكة العربية السعودية ، مرجع سابق ص 34 - 35 .

8 - الكتاب الإحصائي الصحي السنوي 1419 هـ / 1420 هـ ، مرجع سابق .

9 - الكتاب الإحصائي السنوي ، المملكة العربية السعودية ، وزارة التخطيط ، مصلحة الإحصاءات العامة، العدد الخامس والثلاثون ، السنة 1419 هـ - 1420 هـ .

10 - وزارة العمل والشئون الاجتماعية في عهد خادم الحرمين الشريفين ، مسيرة خير وعطاء ، وزارةالعمل والشئون الاجتماعية ، المملكة العربية السعودية ، ص 95 - 150 .

11 - المرجع السابق ، ص 162 - 163 .

12- Khalifa, H. (2001) Changing Childhood in Saudi Arabia: a Historical Comparative Study of Three female Generations, Ph.D. Thesis, University of Hull.

13 - غيث ، محمد عاطف قاموس علم الاجتماع ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1979 م.

14- James Garbarino. Children & Families In The Social Environment. New York: Aldine Publishing Company. 1982.

15- Wynne, E.A. Growing Up Suburban. Austin: University of Texas Press, 1977.

16- Michelson, W., & Roberts, E. Children and the Urban Physical Environment. In W. Michelson, Levine, & A. Spina (Eds), The Child in the City. Toronto: University of Toronto Press, 1979.

17- Marshall, N. L. and others. It Takes An Urban Village: Parenting Networks of Urban Families, Journal of Family Issues, vol. 22, No 2, 2001.

18- Bronfenbrenner, U, & Crouter, A.C. Work and Family Through Time and Space. In S.B.Kamerman and C. D. Hayes (eds) Families That Work: Children in a Changing Environment of Work, Family and Community. National Academy of Science, 1982.

19- Collins, A., & Watson. E. Family Day Care. Boston: Beacon Press, 1976.

20- Keller, S. The Urban Neighborhood: A Sociological Perspective. New York: Random House, 1968.

21- O'Brien, M., Jones, D., Sloan, D., Rustin, M. (2001) 257-278.

22- Ibd, p. 258.

23- Hareven, T. (1994) 'Recent Research on the History of the Family'. In M. Drake (eds.), Time, Family and Community: Perspectives on Family and Community History, Oxford: Open University.

24- Holloway, S. and Valentine, G. (ed) (2000) Children's geographies: playing, living, learning, London: Routledge.

25- James, A. and Prout, A. (1990) James, A., Jenks, C. and Prout, A. (1998)

26- Menaghan, E. and T. Parcel, Determining Children's Home Environments: The Impact of Maternal Characteristics and Current Occupational and Family Conditions, Journal of Marriage and Family, vol. 53, no. 2, 1991.p.418.

27- Khalifa, H. (2001) p. 462. opposite citation.

28- O'Brien, M., Jones, D., Sloan, D., Rustin, M. (2001) 259. opposite citation

29- Khalifa, H. (2001) .p.462. opposite citation.

30 O'Brien, M., Jones, D., Sloan, D., Rustin, M.(2001).p.259. opposite citation

31- Bahammam.(1998)Factors which influence the Size of the Contemporary Dwelling: Riyadh,Saudi Arabia,Journal of Habitat International,V.22,4:558.

32 – الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض : 1423 .

33- Khalifa, H. (2001). opposite citation

34- Christensen, P., James, A. and Jenks, C. (2000) Home and Movement: Children

Constructing 'Family Time'. In S. Holloway and G. Valentine (eds) Children's geographies: playing, living, learning, London: Routledge.
35- McNamee, S. (1998) Questioning Video Game Use: An Exploration of the Spatial and Gender Aspects of Children's Leisure, Ph.D. Thesis, The University of Hull.
36- Ward,C. (1977) The Child in The City. London: The Architectural Press.p.50
37- O'Brien, M., Jones, D., Sloan, D., Rustin, M. (2001) 259. Opposite Citation.
38 – الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض ، 1423 هـ .
39- Khalifa, H. (2001) . opposite citation
40- Matthews, H., Taylor, M., Smith, B., and Limb, M. 'The unacceptable flaneur: the shopping mall as a teenage hangout'. Journal of Childhood, Vol. 7, 3: 279-254.
41- Khalifa, H. (2001) Changing Childhood in Saudi Arabia, opposite citation.
Ibd.
42- Ward,C. (1977). Christensen, James and Jenks,(2000). opposite citation.
43- Khalifa, H. (2001) Changing Childhood in Saudi Arabia. Opposite citation.
44- Holloway and Valentine (ed) (2000) Children's Geographies, Opposite Citation.
45- Christensen, P., James, A. and Jenks, C. (2000).
46- McKendrick, J., Bradford, M., and Fielder, A. ' Kid Customer? Commercialization of Play Space and the Commodificatiion of Childhood'.
47 - Journal of Childhood, Vol. 7, 3: 295-314.
48- Khalifa, H. (2001) Changing Childhood in Saudi Arabia, Opposite Citation.
49- McNamee, S. (1998) Questioning Video Game Use, Opposite Citation.
50- James, A. and Prout, A. (1996) 'Strategies and Structures: Towards a New Perspective on Children's Experiences of Family Life'. In J. Brannen and M. O'Brien (eds.) Children and Families: Research and Policy, London: Falmer Press.
51 - Ward,C. (1977) The Child in The City, Opposite Citation.

المراجع العربية :

1 – الخصائص السكانية في المملكة العربية السعودية : من واقع البحث الديموجرافي (1999) وزارة التخطيط ، مصلحة الإحصاءات العامة ، الإحصاءات السكانية والخيرية ، المملكة العربيةالسعودية .
2 – عبد المعطي ، عبد الباس (1996) بحث حاجات الطفلة العربية ، قراءة تحليلية ، القاهرة ، المجلس العربي للطفولة والتنمية بالتعاون مع مركز البحوث العربية .
3 – غيث ، محمد عاطف (1979) ، قاموس علم الاجتماع ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة .
4 – الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض ، 1423 هـ .
5 – الكتاب الإحصائي الصحي السنوي (1419 هـ/1420هـ) ، المملكة العربية السعودية ، وزارة الصحة.
6 – الكتاب الإحصائي السنوي ، المملكة العربية السعودية ، وزارة التخطيط ، مصلحة الإحصاءات العامة، العدد الخامس والثلاثون السنة 1419هـ – 1420هـ .
7 – وزارة العمل والشئون الاجتماعية في عهد خادم الحرمين الشريفين : مسيرة خير وعطاء ، وزارة العمل والشئون الاجتماعية ، المملكة العربية السعودية .

References :

1- Bahammam.(1998)Factors which influence the Size of the Contemporary Dwelling:Riyadh.Saudi Arabia, Journal of Habitat International,V.22,4

2- Bronfenbrenner, U, & Crouter, A.C. Work and Family Through Time and Space. In S.B. Kamerman and C. D. Hayes (eds) Families That Work: Children in a Changing Environment of Work, Family and Community. National Academy of Science, 1982.

3- Christensen, P., James, A. and Jenks, C. (2000) Home and Movement: Children Constructing 'Family Time'. In S. Holloway and G. Valentine (eds) Children's geographies: playing, living, learning, London: Routledge.

4- Collins, A., & Watson. E. Family Day Care. Boston: Beacon Press, 1976.

5- James, A. and Prout, A. (1996) 'Strategies and Structures: Towards a New Perspective on Children's Experiences of Family Life'. In J. Brannen and M. O'Brien (eds.) Children and Families: Research and Policy, London: Falmer Press.

6- .James, A., Jenks, C. and Prout, A. (1998) Theorizing Childhood, Cambridge: Polity Press.

7- James, A. and Prout, A. (1990) A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Promise and Problems, in James and Prout(eds.) Constructing and Reconstructing Childhood,London:The Falmer Press.

8- Hareven, T. (1994) 'Recent Research on the History of the Family'. In M. Drake (eds.), Time, Family and Community: Perspectives on Family and Community History, Oxford: Open University.

9- Holloway, S. and Valentine, G. (ed) (2000) Children's geographies: playing, living, learning, London: Routledge.

10- James Garbarino. Children & Families In The Social Environment. New York: Aldine Publishing Company. 1982.

11- Khalifa, H. (2001) Changing Childhood in Saudi Arabia: a Historical Comparative Study of Three female Generations, Ph.D. Thesis, University of Hull.

12- McNamee, S. (1998) Questioning video game use: an exploration of the spatial and gender aspects of children's leisure, Ph.D. Thesis, The University of Hull.

13- Menaghan, E. and T. Parcel, Determining Children's Home Environments: The Impact of Maternal Characteristics and Current Occupational and Family Conditions, Journal of Marriage and Family, vol. 53, no. 2

14- Michelson, W., & Roberts, E. Children and the Urban Physical Environment. In W. Michelson, Levine, & A. Spina (Eds), The Child in the City. Toronto: University of Toronto Press, 1979.

15- Marshall, N. L. and others. It Takes An Urban Village: Parenting Networks of Urban Families, Journal of Family Issues, vol. 22, No 2, 2001.

16- O'Brien, M., Jones, D., Sloan, D., Rustin, M. (2001) ' Children's independent spatial mobility in the urban public realm'. Journal of Childhood, Vol. 7, 3.

17- Ward,C. (1977) The Child in The City. London: The Architectural Press.

18- Wynne, E.A. Growing Up Suburban. Austin: University of Texas Press, 1977.

تقدير اتجاهات الطالبات المعلمات والمعلمات برياض الأطفال نحو مهنة التدريس في ضوء بعض المتغيرات

د. محمد السيد بخيت ✪
د. نور أحمد الرمادي ✪

يعد الاهتمام بإعداد المعلمين قبل الخدمة وبعدها، ومعرفة اتجاهاتهم نحو بعض القضايا المهمة في مقدمة مظاهر اهتمام المجتمع بالعملية التربوية، باعتبار أن المعلم الجيد هو القلب النابض في الموقف التعليمي ، فإذا أُحسن إعداد المعلم ؛ صلح حال التعليم ، مما يستتبعه صلاح حال الأمة ؛ لذلك فالمستحدثات والتطورات المستمرة لن تؤتي ثمارها بعيداً عن المعلم القادر على تأدية مهامه المسندة إليه بنجاح وبدون تقصير .

ولأن مرحلة رياض الأطفال ضرورة فرضتها التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية في المجتمعات الحديثة، فمن ثم تعتبر تلك المرحلة مرحلة تربوية هادفة ، وليست ترفاً حضارياً لأنماط خاصة من الأطفال، وهي مرحلة حقيقة لها فلسفتها التربوية وأهدافها التعليمية وبرامجها ومعلماتها وأدواتها وبناياتها التي تستجيب لحيوية الطفل ونشاطه وخصائص نموه في تلك المرحلة العمرية .

إن تربية الطفل لم تعد مجرد اجتهاد شخصي من الوالدين ، أو مجرد وسائل تكتسب بالمحاولة والخطأ ، بل أصبحت تربية الأطفال علماً وفناً (محمود أحمد عوض ، 1990) .

ومن هنا فإن الوعي بأهمية مرحلة ما قبل المدرسة وخطورة الأهداف المرجوة منها لابد أن يرافقه إيمان عميق ، وإدراك واع بسمو الرسالة التي تضطلع بها معلمات رياض

✪ مدرس الصحة النفسية ، كلية التربية النوعية ـ جامعة القاهرة ، فرع الفيوم .

الأطفال ، وضرورة إعدادهن الإعداد الملائم الذي يتناسب مع عظم مسئوليتهن ، فمعلمات رياض الأطفال لا يقل دورهن أهمية ولا خطورة عن معلمي بقية المراحل التعليمية الأخرى إن لم يكن يفوقها ، وهذا بدوره يلقي بالأعباء الثقيلة على الجهات المعنية بإعدادهن وتأهيلهن للوصول بهن إلى مستوى الكفاية والصلاحية ، باعتبارهن ركيزة أساسية من ركائز تحقيق رياض الأطفال لأهدافها ، بل إن نجاح هذه الدور في تأدية رسالتها يتوقف على حسن اختيار معلماتها (عواطف إبراهيم ، 1987) .

وتلعب الاتجاهات التربوية الإيجابية للمعلمة دوراً أساسياً في نجاحها المهني وتقدمها الأكاديمي ، فالمعلمة التي تكون اتجاهاتها إيجابية نحو مهنة التدريس تكون محبة لمهنتها فاهمة للدور المنوط بها ، مدركة لواجباته ومسئولياته ، ويكون لها دور فعال في العملية التعليمية ، ويؤكد ذلك نتائج الدراسات التي أجراها كل من عنايات زكي (1974) التي توصلت إلى أن اتجاه المعلم نحو مهنته يتوقف عليه أداؤه وكفاءته في العمل ، وشحاتة زهران (1983) الذي توصل إلى أن الاتجاهات التربوية إحدى العوامل المهمة في انتقاء واختيار المعلمين ، ومحمد البريدي (1988) الذي توصل إلى أن الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس تعتبر من أهم المتغيرات اللازمة لنجاح الطالب المعلم والمعلم أثناء الخدمة ، وعلى الديب (1994) الذي توصل إلى أن المعلم الذي يحمل اتجاهات إيجابية نحو مهنته يكون له دور فعال في العملية التعليمية وفي تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية ، كما توصلت دراسة كل من مصطفى كامل (1987) ، وماجدة صابر (1992) إلى أن الاتجاهات الإيجابية لمعلمات رياض الأطفال نحو مهنتهن من العوامل المهمة التي أحدثت أثراً طيباً في نفوس أطفالهن ، وزادت من قدرات التفكير لديهم (عبد الرحمن عبد البديع عويس، 1996) .

ومن هنا تتضح العلاقة القوية بين الاتجاهات الإيجابية لمعلمات رياض الأطفال نحو عملهن وبين النجاح المهني لديهن .

مشكلة الدراسة :

من خلال ملاحظات الباحثين الميدانية للطالبات المعلمات أثناء الإشراف عليهن في التربية العملية بمدارس رياض الأطفال ، وكذلك لمعلمات رياض الأطفال الحاليات بالخدمة،

وجد أن عدداً لا بأس به من الطالبات وكذلك المعلمات لديهن شعور عام بالإحباط وعدم الرضا عن وضعهن كمعلمات لرياض الأطفال ، الأمر الذي يزيد من الاتجاهات السالبة نحو مهنة التدريس لديهن .

ونظراً لخطورة مسئولية معلمات رياض الأطفال وتشعبها ، فإنه من الحتمي اختيار هؤلاء المعلمات وانتقاؤهن على مستوى راق من الإعداد والتأهيل التربوي المتخصص ؛ حتى يستطعن القيام بمهنتهن على خير وجه ، ومن هنا تنشأ الحاجة الملحة إلى المعلمة الراغبة في مثل هذا العمل ، والقادرة على التعامل مع هذه الفئة من العمر ، والواعية تماماً بالأهداف التربوية المنشودة والموضوعة لهذه المرحلة .

وبالنظر إلى البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال ؛ وجد الباحثان أن معظم هذه البحوث والدراسات ينصب على الرضا المهني لدى المعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات . هذا .. ولم يجد الباحثان ـ في حدود عملهما ـ سوى دراسة عربية واحدة (فوزي إلياس (1984) هي التي تناولت اتجاهات معلمات الحضانة والروضة ، ولكنها لم تتناول اتجاهات الطالبات المعلمات بالدراسة .

ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات الطالبات المعلمات ومعلمات رياض الأطفال الحاليات بالخدمة في ضوء بعض المتغيرات .

وتنبثق من مشكلة الدراسة الحالية التساؤلات التالية التي تحاول الدراسة الإجابة عنها:

1- هل توجد فروق وفي أي اتجاه بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال في الاتجاه نحو مهنة التدريس طبقاً لمتغير الصف الدراسي (الأول / الرابع) ؟
2- هل توجد فروق – وفي أي اتجاه – بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال في الاتجاه نحو مهنة التدريس ، طبقاً لمتغير مكان الإقامة (القاهرة/ الفيوم) ؟
3- هل توجد فروق – وفي أي اتجاه – بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال في الاتجاه نحو مهنة التدريس ، طبقاً لسنوات الخبرة (1-3 / 4-8 / أكثر من 8 سنوات) ؟
4- هل توجد فروق – وفي أي اتجاه – بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال

الحاليات بالخدمة في الاتجاه نحو مهنة التدريس ، طبقاً لمتغير مكان الإقامة (القاهرة/ الفيوم) ؟

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات الطالبات المعلمات ومعلمات رياض الأطفال الحاليات بالخدمة في ضوء متغيرات الصف الدراسي (الأول/ الرابع) ومكان الإقامة (القاهرة / الفيوم) و سنوات الخبرة (1-3 / 4-8 / أكثر من 8 سنوات) .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الجوانب التي تتصدى لها ، وهي :

1- محاولة التعرف على اتجاهات طالبات ومعلمات رياض الأطفال نحو مهنتهن ، حيث تعتبر معلمة رياض الأطفال جوهر العملية التعليمية والمرتكز الأساسي فيها ، فهي تتولى عملية إعداد مواطني المستقبل الصالحين في مرحلة رياض الأطفال باعتبارها القاعدة التربوية التي تتكون منها اللبنة الأولى لشخصية المواطن ، هذه المعلمة جديرة بالاهتمام من حيث إعدادها وتدريبها وتهيئة الظروف والخبرات التربوية التي تجعلها تكون اتجاهات إيجابية نحو مهنتها ؛ حتى تستطيع القيام بالمهام الخطيرة الملقاة على عاتقها في تربية النشء.

2- كما تنبع أهمية الدراسة الحالية من كونها تتناول مرحلة رياض الأطفال وهي تعادل مرحلة الطفولة المبكرة ، وقد أشار العلماء والباحثون - على اختلاف توجهاتهم النظرية - إلى الأهمية الفائقة لهذه المرحلة العمرية بالنسبة لحياة الفرد والإنسان ، وخطورة خبراتها المبكرة في تكوين شخصيته ، فما يكتسبه الطفل خلالها من مهارات ومعارف ، وما يكونه من عادات واتجاهات ومفاهيم ، يعد أساس شخصيته وتكوينه النفسي ويكون له أبلغ الأثر في توجيه سلوكه فيما بعد .

3- إعداد أداة لقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس للطالبات المعلمات ومعلمات رياض الأطفال الحاليات بالخدمة .

مفاهيم الدراسة :

الاتجاهات نحو مهنة التدريس :

يعرف كل من جابر عبد الحميد ويوسف الشيخ (1980) الاتجاهات نحو مهنة التدريس بأنها "حالة التهيؤ أو التأهب أو الاستعداد للاستجابة بالقبول أو الرفض لمهنة التعليم ، وهي تنبئ بطريقة فرد ما في الموقف التعليمي ، وبطبيعة علاقاته مع الآخرين ، كما يظهر بطريقة غير مباشرة كيفية رضائه عن التعليم كمهنة" .

ويعرف عبد الله عبد الحي (1981) الاتجاهات نحو مهنة التدريس بأنها "استجابات مكتسبة لا يولد المعلم مزوداً بها ، وإنما تتكون نتيجة احتكاكه بمواقف كثيرة متعددة يتفاعل معها ، وينتهي الأمر عادة باكتساب بعض الاتجاهات التربوية ، سواء أكانت إيجابية أم سلبية".

وترى نهاد صبيح (1981) أن الاتجاه نحو مهنة التدريس هو "أن يشعر الفرد أن مهنة التدريس ترفع من مستواه وتزوده بجوانب الثقافة العصرية ، ويشعر بالرضا أثناء قيامه بعمله ، ولا ينفعل بشدة من تصرفات الطلبة نحوه ، ولديه قناعة بما تحققه له هذه المهنة من دخل سنوي ، ويبادر إلى تقويم ما يراه من مواقف سلبية ، و يلتزم بتطبيق القوانين والأنظمة التربوية والتعليمية ، ويعمل على رفع مستوى الطلبة في الاتجاهات المرغوب ، فيها وأن يشعر بأنها مهنة مقدسة ، وأن المجتمع يقدر جهوده ويحترم رسالته " .

كما يعرف ممدوح الكناني (1989) الاتجاه نحو مهنة التدريس بأنه "مجموعة استجابات القبول أو الرفض التي يبديها الفرد للقيم التي تنبع من النظرة الشخصية نحو المهنة ومستقبل المهنة ، ونحو دوره المهني ، ونحو نظرة المجتمع للمهنة ، ونحو السمات والقدرات الشخصية اللازمة لمهنة التدريس" .

أما سعيد المنوفي (1991) فيرى أن الاتجاه نحو مهنة التدريس هو "محصلة استجابات الطالب المعلم الإيجابية والسلبية المرتبطة ببعض الموضوعات أو المواقف النفسية والتربوية ذات العلاقة بمهنة التدريس التي تعرض عليه في صورة مثيرات لفظية".

وفي ضوء ذلك قام الباحثان الحاليان بوضع التعريف الإجرائي لمفهوم الاتجاه نحو مهنة التدريس والخاص بهذه الدراسة على النحو التالي :

الاتجاه نحو مهنة التدريس هو "الدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة أو معلمة

رياض الأطفال من خلال استجابتها بالقبول أو الرفض لعدد من المثيرات المرتبطة بالمواقف التعليمية والتربوية ذات العلاقة بمهنة التدريس ، كنظرتها نحو مهنتها ، و موقفها نحو نظرة المجتمع لمهنتها ، ونظرتها نحو العمل مع الأطفال ، ونظرتها نحو كفاءتها الذاتية" .

دراسات سابقة :

دراسة عنايات زكي 1974 .

وهدفت إلى التعرف على اتجاهات طلاب كليات إعداد المعلمين نحو مهنة التدريس عند التحاقهم بها ، وكذلك التعرف على اتجاهات طلاب السنوات النهائية للوقوف على مدى التغير في الاتجاه نحو المهنة لدى هؤلاء الطلاب ، وقد تكونت العينة من 200 طالب وطالبة من كليتي التربية والبنات جامعة عين شمس ، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الأولى والرابعة في الاتجاه نحو مهنة التدريس ، كما أشارت النتائج إلى وجود زيادة إيجابية في اتجاه طلاب الفرقة الرابعة نحو تقييمهم لقدراتهم في مهنة التعليم .

دراسة فوزي إلياس غبريال 1984

والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمات الحضانة ورياض الأطفال نحو مهنتهن والعوامل المؤثرة على هذه الاتجاهات ، وتكونت العينة من 151 معلمة ، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية :

1- عدم وجود فروق دالة بين جميع أفراد العينة (متزوجات / غير متزوجات) في الاتجاه نحو المهنة .
2- وجود فروق دالة بين المعلمات اللاتي لديهن خبرة أكثر من 3 سنوات وبين مثيلاتهن ممن لديهن خبرة سنة واحدة في الاتجاه نحو المهنة وذلك لصالح أكثرهن خبرة .
3- عدم وجود فروق دالة بين المعلمات غير التربويات من حيث مدة الخبرة لديهن .
4- وجود فروق دالة بين المعلمات الحاصلات على شهادة متوسطة مع تأهيل تربوي أو الإعدادية مع تأهيل تربوي والمعلمات الجامعيات التربويات لصالح المعلمات الحاصلات على شهادة متوسطة مع تأهيل تربوي .

دراسة راسكي وآخرون .Raschke et al (1985) :

وكان الهدف منها الكشف عن أهم الأسباب التي تؤدي إلى عدم الرضا عن العمل لدى معلمات رياض الأطفال ، وشملت العينة 230 معلمة روضة بلغ متوسط أعمارهن 35 عاماً، وتوصلت الدراسة إلى أن تعرض المعلمات للضغوط النفسية نتيجة للنظرة المتدنية لمعلمة الروضة ، والعلاقات المتوترة مع الإدارة ، وضيق الوقت ، وزيادة الإعمال الإدارية ، وقلة الدعم من أولياء الأمور ، وانخفاض الراتب ، والسلوك الفوضوي للأطفال كان من أهم الأسباب التي أدت إلى عدم رضا المعلمات عن مهنتهن .

دراسة أسبلوند .Asplund. R (1987) :

وهدفت إلى إلقاء الضوء على العلاقة بين الرضا عن العمل والغياب المتكرر لدى عينة من معلمي ومعلمات رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية ، وتضمنت العينة 1003 معلمين ومعلمات ، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مهمة منها وجود علاقة سالبة دالة بين الرضا عن العمل والغياب المتكرر لدى المعلمين والمعلمات ، كذلك وجود علاقة موجبة دالة بين عوامل [نقص خبرة المعلم ، واجبات (متطلبات) مهنة التدريس ، وبيئة العمل] وغياب المعلمين والمعلمات المتكرر عن العمل .

دراسة صباح حنا هرمز (1987) :

وهدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس ، وكذلك التعرف على الفروق في الاتجاه نحو المهنة تبعاً لمتغيرات الجنس ، التخصص ، والمرحلة الدراسية ، وكان قوام العينة 686 طالباً وطالبة ، وقد أشارت النتائج إلى أن اتجاهات أفراد العينة إيجابي بشكل عام نحو مهنة التدريس ، وأن اتجاه طلاب الفرقة الرابعة أكثر إيجابية من نظرائهم طلاب الفرقة الأولى .

دراسة إتزاك وتمارا Itzhak & Tamara (1988) .

وأجراها الباحثان بغرض التعرف على أثر كل من حاجات المعلمات المتعلقة بالمهنة Professional needs ، خصائص المعلمات ، وظروف العمل على الرضا المهني لدى معلمات رياض الأطفال وتكونت العينة من 93 معلمة روضة يعملن بالمدارس الحكومية بإسرائيل ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الرضا عن العمل وكل من الحاجة إلى الأمن ،والتوافق الاجتماعي ، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة

بين الرضا عن العمل وكل من الشعور بعدم الاستقلالية وتقدير الذات الضعيف .

دراسة سعيد عبده نافع (1989) :

وهدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة وطالبات كلية التربية نحو مهنة التدريس ، وبلغت العينة الكلية 454 طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة صنعاء ، وقد أوضحت النتائج أن اتجاهات طلاب وطالبات الفرقة الرابعة أكثر إيجابية من اتجاهات نظرائهم بالفرقة الأولى نحو مهنة التعليم ، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين اتجاهات أفراد العينة طبقاً لمتغير الجنس نحو مهنة التعليم لصالح الإناث .

دراسة ممدوح الكناني (1989) :

وهدفت إلى التعرف على مدى التغير في الاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى المعلمين قبل وبعد تخرجهم من كليات التربية وشملت العينة 1377 من طلاب الفرقة الثانية والثالثة والرابعة بكلية التربية و 722 معلماً ومعلمة بالخدمة ، وقد أشارت النتائج إلى أن اتجاهات طلاب الفرقة الثانية أكثر إيجابية من نظرائهم طلاب الفرقة الرابعة نحو مهنة التدريس ، كما توصلت النتائج إلى أن اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من المعلمين باختلاف سنوات خبراتهم ، كذلك وجود فروق دالة في الاتجاهات نحو مهنة التدريس بين المعلمين الأقل خبرة ونظرائهم الأكثر خبرة لصالح الأقل خبرة .

دراسة منى الأزهري 1989:

وأجريت بهدف التعرف على اتجاهات طالبات وخريجات كلية التربية للبنات (بالرس) نحو مهنة التدريس ، وتكونت العينة من 360 طالبة ومعلمة ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين اتجاهات الخريجات والمعلمات من جهة وبين الطالبات المستجدات من جهة أخرى لصالح الخريجات والمعلمات نحو مهنة التدريس ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين الطالبات الخريجات والمعلمات في أبعاد المقياس المستخدم ، عدا بعد التقييم الشخصي للقدرات المهنية.

دراسة مجدي عبد الكريم (1990) :

وتهدف إلى التعرف على اتجاهات طلبة وطالبات كلية التربية نحو مهنة التعليم ومقارنتها باتجاهات المعلمين الحاليين نحو مهنة التعليم ، واشتملت العينة الكلية على 765 مبحوثاً ، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في الاتجاهات نحو مهنة التدريس بين

الطلاب المعلمين والمعلمين الحاليين لصالح الطلاب المعلمين ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين الطلبة والطالبات نحو مهنة التدريس لصالح الطالبات ، كذلك عدم وجود فروق دالة بين اتجاهات كل من المعلمين والمعلمات الحاليين نحو مهنة التدريس في الأبعاد الأربعة للأداة المستخدمة .

دراسة عبد علي محمد حسن (1990) :

وهدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية بالبحرين نحو مهنة التدريس ومدى تأثرها بمتغيرات الجنس ، والخبرة ، والمؤهل الدراسي ، وشملت العينة 387 معلماً ومعلمة . وخرجت الدراسة بنتائج مهمة منها عدم وجود فروق دالة ترجع إلى متغير الخبرة في جميع أبعاد المقياس المستخدم ، كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة ترجع إلى متغير الجنس في بعدي الرضا عن المهنة ونظرة المجتمع للمهنة لصالح المعلمات .

دراسة كلايد وإيبيك Clvde. & Ebbeck (1991) :

وهدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين المبتدئين نحو مهنة التدريس وتأثير خبرة العام الأول على اتجاهاتهم نحو المهنة ، وشملت العينة 31 معلماً ومعلمة ممن يعملون بمراكز رعاية الطفولة ورياض الأطفال والمدارس الابتدائية باستراليا ، وأشارت نتائجها إلى أن المعلمين المبتدئين كان لديهم اتجاهات إيجابية نحو مهنتهم ، ونحو الأطفال الذين يتعاملون معهم ، وكذلك نحو زملائهم في العمل .

دراسة نصر يوسف مقابلة 1991:

وكان الغرض منها الكشف عن طبيعة العلاقة بين اتجاهات المعلمين الأردنيين نحو مهنة التدريس في ضوء متغيرات الجنس ، والخبرة ، والمؤهل العلمي ، وتخصص المعلم ، وتوصلت نتائجها إلى أن اتجاهات المعلمات نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من اتجاهات المعلمين ، كذلك أشارت إلى عدم وجود فروق بين أفراد العينة في الاتجاه نحو المهنة ، طبقاً لمتغير سنوات الخبرة ، كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة بين المعلمين في الاتجاهات نحو مهنة التدريس طبقاً لمتغير تخصص المعلم .

دراسة علي محمد الديب 1991 :

التي أجراها بغرض بحث العلاقة بين الاتجاهات نحو مهنة التدريس وبعض سمات الشخصية ومدى التغيرات التي تطرأ على هذه الاتجاهات ، وذلك بين طلاب الفرقتين

الأولى والرابعة بكلية المعلمين بسلطنة عمان ، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة بين الاتجاهات نحو مهنة التدريس وسمات الشخصية لدى أفراد العينة ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين طلاب الأقسام العلمية والأدبية في الاتجاهات نحو مهنة التعليم .

دراسة ماريا لي Lee. Maria 1991 :

وسعت إلى تحديد أهم العوامل والظروف التي يُعزى إليها رضا المعلمين أو عدم رضاهم عن مهنة التدريس آخذة في الاعتبار متغيرات العمر ، ومستوى الصف والجنس ، وسنوات الخبرة ، وشملت العينة 164 معلماً ومعلمة برياض الأطفال والمرحلة الابتدائية . وتوصلت إلى وجود فروق دالة بين أفراد العينة في مستويات الرضا عن المهنة طبقاً لمتغير الجنس لصالح المعلمات ، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين أفراد العينة في مستويات الرضا عن المهنة طبقاً لمتغيرات العمر وسنوات الخبرة .

دراسة رفعت حسن وحمد الهميسات 1991 :

وهدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلاب المعلمين بجامعة السلطان قابوس نحو مهنة التدريس في ضوء متغيرات الجنس والتخصص ، وكانت العينة قوامها 115 من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية ، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الطلاب بصفة عامة إيجابية نحو مهنة التدريس .

دراسة سعيد المنوفي 1991 :

وهدفت إلى التعرف على دور كليات التربية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس لدى طلابها ، وشملت العينة 441 من طلاب كلية التربية جامعة المنوفية ، وقد توصلت إلى أن اتجاه طلاب الفرقة الأولى أكثر إيجابية نحو مهنة التدريس من طلاب الفرقة الرابعة ، كما توصلت النتائج إلى أن الاتجاه العام لأفراد العينة كان سلبياً نحو المهنة .

دراسة خيري أحمد حسين 1992 :

وكان الهدف منها التعرف على اتجاهات الطلاب بشعبة التعليم الابتدائي نحو مهنة التدريس وعلاقة تلك الاتجاهات ببعض سمات الشخصية لديهم ، وشملت عينة قوامها 221طالباً وطالبة من طلاب شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية بأسوان منهم 125 بالفرقة

الأولى و86 بالفرقة الرابعة، وخلصت الدراسة إلى نتائج مهمة مؤداها وجود فروق دالة بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الأولى ومتوسطات درجات نظرائهم بالفرقة الرابعة في الاتجاهات نحو المهنة لصالح طلاب الفرقة الرابعة .

دراسة دونا أو ينز Owens. Donna 1992 :

وتهدف إلى التعرف على العوامل التي تساعد على التنبؤ بالرضا المهني لدى معلمات رياض الأطفال وتأثير بعض العوامل الشخصية (كالحالة الزواجية ، والعمر ، والمؤهل التربوي) والمهنية (مثل عدد التلاميذ في الفصل ، سنوات الخبرة ، ومستوى الصف) على اتجاهاتهن نحو مهنة التدريس وتكونت العينة من 386 معلمة روضة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمات المتزوجات واللاتي تتراوح مدة خبرتهن من 2–8 سنوات كانت اتجاهاتهن إيجابية نحو مهنة التدريس ، في حين أن المعلمات اللاتي تتراوح مدة خبرتهن من 10 –20 عاماً كانت اتجاهاتهن سالبة نحو مهنتهن .

دراسة شنودة بشاي 1993 :

وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين اتجاهات طلاب شعبة التعليم الابتدائي نحو مهنة التدريس وتوافقهم النفسي ، وتكونت العينة من 304 طلاب وطالبات بكلية التربية بسوهاج. وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب وطالبات الفرقة الأولى ونظرائهم بالفرقة الرابعة في الاتجاه نحو مهنة التدريس لصالح طلاب وطالبات الفرقة الأولى ، كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين طلاب وطالبات شعبة التعليم الابتدائي في الاتجاه نحو مهنة التدريس لصالح الطالبات.

دراسة كو تشان Kao Chuan Cheng 1993 :

وتهدف إلى التعرف على مدى رضا معلمات رياض الأطفال عن مهنتهن ، وشملت 162 معلمة روضة ممن يعملن بولاية كلورادو ، وتوصلت إلى أن غالبية معلمات الروضة 51,9 كان لديهن شعور عام بالرضا عن مهنة التدريس ، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين معلمات رياض الأطفال في الرضا المهني طبقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح الأكثر خبرة ، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أن من أهم العوامل التي ترتبط ارتباطاً كبيراً بعدم رضا المعلمات عن مهنة التدريس : ضيق الوقت ، وقلة الدعم من الإدارة والزملاء ، والأعمال الإدارية الزائدة ، وحجم الفصل ، واتجاه المجتمع وأولياء الأمور نحو معلمة الروضة .

دراسة عزة جلال الدين عبد الحميد 1996:

وكان الغرض منها التعرف على طبيعة اتجاهات طالبات قسم تربية الطفل بكلية البنات جامعة عين شمس نحو مهنة التدريس ، ومقارنتها باتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنتهن الحالية ، ومن أهم النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة ، عدم وجود فروق دالة بين طالبات الفرقة الأولى وطالبات الفرقة الرابعة في الرضا عن مهنة التدريس ، كذلك عدم وجود فروق بين طالبات الفرقة الأولى والمعلمات ، وبين طالبات الفرقة الرابعة والمعلمات الحاليات برياض الأطفال .

دراسة شيم وهيروينج 1997 :

وسعت إلى التعرف على العلاقة بين الاتجاهات نحو مهنة التعليم والخبرة في التدريس لدى معلمات الروضة الكوريات ، وقارنت الدراسة بين المعلمات اللاتي يعملن في المدارس الحكومية ونظيراتهن اللاتي يعملن بالمدارس الخاصة ، وأوضحت النتائج أن معلمات الروضة بالمدارس الحكومية كن أكثر إيجابية في اتجاهاتهن نحو مهنة التدريس من مثيلاتهن بالمدارس الخاصة ، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة بين الاتجاهات نحو مهنة التدريس وسنوات الخبرة ، أي أنه كلما زادت سنوات الخبرة ، كان الاتجاه نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية .

دراسة هيلين فريزر Fraser. H. 1997 :

وكان الهدف منها التعرف على مدى تأثير الإعداد التربوي على اتجاهات طالبات كليات التربية الأسكتلنديات وعلاقة ذلك بخبرة العمل خلال فترة التدريب ، واشتملت العينة على 420 طالبة بكلية التربية يتم إعدادهن ليعملن بدور الحضانة بأسكتلندا ، وتوصلت الدراسة إلى أن خبرة العمل خلال فترة التدريب العملي جعلت اتجاهات الطالبات أكثر إيجابية نحو مهنة التدريس ، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن طالبات الفرقة الأولى كانت اتجاهاتهن أكثر إيجابية نحو مهنة التدريس من طالبات السنة النهائية .

دراسة إنشوستي Inchausti. M 1999 :

وسعت إلى التعرف على تأثير حجم الفصول برياض الأطفال على اتجاهات المعلمات نحو مهنة التدريس وعلاقة ذلك بمتغيرات الحالة الاجتماعية ، وعمر المعلمة ، وسنوات الخبرة ، واشتملت العينة على 480 معلمة تم اختيارهن من مدارس رياض الأطفال

الحكومية بولاية كاليفورنيا ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة سالبة بين حجم الفصول ، واتجاهات المعلمات الإيجابية نحو المهنة ، أي أنه كلما انخفض عدد التلاميذ بالفصول كانت اتجاهات المعلمات نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية ، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمات أقررن بأنهن شعرن بمستوى عال من الفعالية والكفاءة بسبب انخفاض كثافة الفصول .

دراسة أسماء السرسي 2000 :

وكان الهدف منها إلقاء الضوء على رضا معلمات رياض الأطفال عن مهنتهن في ضوء متغيرات الحالة الاجتماعية ، وسنوات الخبرة ، ومحل الإقامة (ريف ـ حضر) ، وعمر المعلمة، وشملت العينة 306 معلمات برياض الأطفال بالمدارس الرسمية ، وتوصلت نتائجها إلى عدم وجود اختلافات من أية درجة بين رضا معلمات رياض الأطفال نحو مهنتهن وبيئة الإقامة ، والحالة الاجتماعية ، وعمر المعلمات ، بينما توجد اختلافات في درجات الرضا لدى المعلمات طبقاً لمتغيري المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة لصالح الأكثر خبرة .

دراسة تانتيكين Tantekin. F 2002 :

وهدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمات الروضة نحو مهنة التدريس ، وعلاقة ذلك بأدوار الجنس والنظام في الروضة مع الأخذ في الاعتبار تأثير متغيري العمر وسنوات الخبرة على تلك الاتجاهات ، وشملت الدراسة 130 معلمة ممن يعملن بدور الحضانة ورياض الأطفال ، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود تأثير دال لمتغير العمر وسنوات الخبرة على اتجاهات المعلمات نحو مهنة التدريس .

تعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة ، يمكن للباحثين إبداء الملاحظات التالية:

– أنه لا توجد دراسة عربية واحدة في حدود علم الباحثين تناولت العلاقة بين اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التدريس وبعض المتغيرات الديموجرافية سوى دراسة فوزي إلياس 1984 ، أما الدراسات الأجنبية ، فلم يجد الباحثان سوى خمس دراسات هي Clyde & Ehbwck , (1999) Inchausti. M , (1997) Eraser. H, (1997) Shim & Herwing, (1990) E. Tantekin. (2002) .:

– لم تتناول أي من الدراسات سالفة الذكر متغير مكان الإقامة وتأثيره على اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التدريس .

– تباينت نتائج الدراسات التي تناولت متغيري الصف الدراسي وسنوات الخبرة وتأثيرهما على اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو مهنة التدريس ، إلا أن أغلب هذه الدراسات أشار إلى :

– أن اتجاهات طلاب وطالبات الفرقة الأولى كانت أكثر إيجابية من اتجاهات نظرائهم طلاب وطالبات الفرقة الرابعة نحو مهنة التدريس .

– عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المعلمين على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس طبقاً لمتغير سنوات الخبرة .

فروض الدراسة :

في ضوء نتائج الدراسات السابقة أمكن صياغة الفروض الآتية :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات الفرقة الأولى شعبة رياض الأطفال ، ومتوسطات درجات نظيراتهن طالبات الفرقة الرابعة بنفس الشعبة في الاتجاه نحو مهنة التدريس لصالح طالبات الفرقة الأولى .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات شعبة رياض الأطفال المقيمات بالقاهرة ، ومتوسطات درجات نظيراتهن بنفس الشعبة المقيمات بالفيوم في الاتجاه نحو مهنة التدريس .

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال الحاليات بالخدمة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة 1-3 / 4-8 / أكثر من 8 سنوات) .

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال الحاليات بالخدمة والمقيمات بالقاهرة ، ومتوسطات درجات نظيراتهن المقيمات بالفيوم في الاتجاه نحو مهنة التدريس .

المنهج والإجراءات :

العينة :

اشتملت العينة الكلية على 453 مبحوثة منهن 339 طالبة معلمة تم اختيارهن من

كلية التربية النوعية بالفيوم شعبة رياض الأطفال وكلية رياض الأطفال بالقاهرة ، و144 من معلمات رياض الأطفال الحاليات بالخدمة تم اختيارهن من ست عشرة مدرسة بمحافظتي القاهرة والفيوم والجدولان التاليان يوضحان مواصفات عينتي الطالبات والمعلمات:

جدول (1) يوضح مواصفات عينة الدراسة من الطالبات المعلمات

مكان الإقامة / الصف الدراسي	القاهرة	الفيوم	إجمالي
الفرقة الأولى	120	79	199
الفرقة الرابعة	96	44	140
إجمالي	216	123	339

جدول (2) يوضح مواصفات عينة الدراسة من المعلمات

سنوات الخبرة / مكان الإقامة	1 – 3 سنوات	4 – 8 سنوات	أكثر من 8 سنوات	إجمالي
القاهرة	41	18	12	71
الفيوم	23	11	9	43
إجمالي	64	29	21	114

الأدوات :

مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لمعلمات رياض الأطفال (إعداد الباحثين) :

بعد تحديد الهدف من المقياس قام الباحثان بعمل مسح للأطر النظرية التي تعرضت لدراسة الظاهرة موضع الاهتمام ، وقاما بالاطلاع على الاختبارات والمقاييس العربية والأجنبية المتاحة التي تناولت الاتجاهات نحو مهنة التدريس مثل : عنايات زكي 1974 ؛ عبد الله عبد الحي1979 ؛فوزي إلياس1984؛ Owens 1992 ؛ عماد الدين إسماعيل وآخرون 1993 ؛شنودة حسب الله بشاي 1993 ؛مجدي عبدالكريم 1994، Inchausti.m 1999.

ثم قام الباحثان بتوجيه استبيان مفتوح إلى عينة من الطالبات المعلمات والمعلمات الحاليات برياض الأطفال وطلبا من كل متهن كتابة رأيها عن العمل بالتدريس في مجال رياض الأطفال وعن المشكلات التي تقابلها بسبب المهنة وعن الأسباب التي تجعلها راضية أو غير راضية عن تلك المهنة. وتم تحليل هذه الاستجابات وأمكن صياغة العديد منها في صورة عبارات مبدئية للمقياس ، وبناء على ذلك .. قام الباحثان بصياغة مجموعة من العبارات بلغت 64 عبارة تندرج تحت أربعة أبعاد هي :

1- اتجاه المعلمة نحو مهنة التدريس .
2- اتجاه المعلمة نحو نظرة المجتمع لمهنتها .
3- اتجاه المعلمة نحو العمل مع الأطفال .
4- اتجاه المعلمة نحو كفاءتها الذاتية .

وقد روعي أن تكون صياغة العبارات واضحة وبسيطة ، وأن تغطي الجوانب المختلفة للأبعاد الأربعة ، ثم قام الباحثان بعرض المقياس في صورته المبدئية على لجنة محكمين من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية لإبداء الرأي في مدى مناسبة العبارات لقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس في ضوء التعريف الإجرائي لمفهوم الاتجاه نحو مهنة التدريس بعامة ، والتعريف الإجرائي لكل بعد من أبعاد المقياس .

وفي ضوء آراء لجنة التحكيم تم استبعاد العبارات التي لم تحظ بموافقة تصل لنسبة 85٪ وبذلك توصل الباحثان إلى صورة نهائية للمقياس تتألف من 41 عبارة تندرج تحت أربعة أبعاد ، وقد روعي عند صياغة عبارات هذا المقياس أن يصلح للتطبيق ، سواء على الطالبات المعلمات ، أم معلمات رياض الأطفال الحاليات بالخدمة ، وفيه يطلب من المبحوثة أن تستجيب للعبارات بوضع علامة (|) في واحدة من ثلاث خانات (موافقة / غير متأكدة / معارضة) مع تخصيص التقديرات من (3 – 1) إذا كانت العبارة في الاتجاه الموجب ، والتقديرات من 1–3 إذا كانت العبارة في الاتجاه السالب ، وطبقاً لمفتاح التصحيح تشير الدرجة المرتفعة إلى الاتجاه الموجب ، والدرجة المنخفضة إلى الاتجاه السالب نحو مهنة التدريس .

الخصائص السيكومترية للمقياس :

ثبات المقياس :

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس بتطبيقه على عينة قوامها 160 مبحوثة بواقع 110 طالبات معلمات 50 معلمة رياض أطفال ، وذلك بطريقتين :

أ- إعادة الاختبار :

وذلك بتطبيق المقياس على أفراد العينة بفاصل زمني قدره أسبوعين وحسب معامل الارتباط بين الدرجات في مرتي التطبيق وبلغ 0,74 وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0,1 .

ب - التجزئة النصفية :

وتمت بحساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس ، وبتصحيحه بمعادلة سبيرمان - بروان بلغ معامل الثبات 0,71 ، الأمر الذي يعني أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع .

صدق المقياس :

اطمأن الباحثان إلى صدق المقياس عن طريق :

أ- صدق المحكمين:

حيث عُرض المقياس في صورته على لجنة المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتي أبدت آراءها في عبارات المقياس وتم تعديله وفق ما أسفرت عنه آراؤهم .

ب- الصدق البنائى أو التكويني :

تم حساب الصدق البنائى أو التكويني للمقياس لبيان مدى تماسك أبعاده وتمثيلها للظاهرة المقاسة تمثيلاً جيداً وذلك بحساب معاملات الارتباط البينية بين الأبعاد الأربعة التي يتكون منها المقياس ، وكذلك معاملات الارتباط بين أبعاده وبين الدرجة الكلية للمقياس .

واستخدم الباحثان لذلك عينة قوامها 120 مبحوثة ، بواقع 80 طالبة معلمة و(40) معلمة من معلمات رياض الأطفال .

وفيما يلي جدول يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان في هذا الصدد :

جدول (3)

يوضح معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس ، وكذلك معاملات الارتباط بين أبعاده وبين الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

الأبعاد	اتجاه المعلمة نحو مهنة التدريس	اتجاه المعلمة نحو نظرة المجتمع لمهنتها	اتجاه المعلمة نحو العمل مع الأطفال	اتجاه المعلمة نحو كفاءتها الذاتية	الدرجة الكلية للمقياس
اتجاه المعلمة نحو مهنة التدريس	-				
اتجاه المعلمة نحو نظرة المجتمع لمهنتها	0,661	-			
اتجاه المعلمة نحو العمل مع الأطفال	0,485	0,486	-		
اتجاه المعلمة نحو كفاءتها الذاتية	0,555	0,688	0,440	-	
الدرجة الكلية للمقياس	0,721	0,549	0,577	0,451	-

(ن= 120) جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0,01

الأسلوب الإحصائي :

للتحقق من فروض الدراسة وقياس الفروق بين المجموعات استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية الآتية :

1- المتوسط والانحراف المعياري.
2- اختبار "T.test" .
3- تحليل التباين أحادي الاتجاه.
4- اختبار توكي.

نتائج الدراسة :

الفرض الأول :

يقرر الفرض الأول أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات الفرقة الأولى شعبة رياض الأطفال ومتوسطات درجات نظيراتهن طالبات الفرقة الرابعة بنفس الشعبة في الاتجاه نحو مهنة التدريس لصالح طالبات الفرقة الأولى "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الفرقتين الأولى والرابعة على الأبعاد الفرعية لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس ، وكذلك على المقياس ككل باستخدام اختبار "ت" كما يتضح من الجدول (4) .

جدول (4)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" للدرجات التي حصلت عليها طالبات الفرقتين الأولى والرابعة في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

العينة / الأبعاد	طالبات الفرقة الأولى ن = 199		طالبات الفرقة الرابعة ن = 140			مستوى الدلالة
	م 1	ع 1	م 2	ع 2	ت	
اتجاه المعلمة نحو مهنة التدريس	24,3	3,32	22,34	3,07	5,52	دالة
اتجاه المعلمة نحو نظرة المجتمع لمهنتها	22,9	3,71	21,19	3,14	4,45	دالة
اتجاه المعلمة نحو العمل مع الأطفال	24,8	2,92	21,54	2,55	3,37	دالة
اتجاه المعلمة نحو كفاءتها الذاتية	25,4	3,11	23,93	2,84	4,44	دالة
الدرجة الكلية للمقياس	96,4	14,03	91,5	15,8	3,01	دالة

قيمة "ت" الجدولية بدرجات حرية 337 عند مستوى 0,01 = 2,58

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية للدرجات التي حصلت عليها طالبات الفرقتين الأولى والرابعة على الأبعاد الفرعية لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس ، وكذلك على المقياس ككل ، وجاءت الفروق لصالح طالبات الفرقة الأولى.

ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن طالبات الفرقة الأولى غالباً ما يكن متحمسات عند دخول الكلية ـ سواء كلية رياض الأطفال أو كلية التربية النوعية شعبة رياض الأطفال لما تتمتع به هاتان الكليتان في الوقت الحاضر من مكانة ، نظراً للارتفاع الواضح في الدرجات التحصيلية التي تشترطها فيمن يلتحقون بها ، حيث تلتحق الطالبة بالكلية وهى تحمل في نفسها صورة مثالية عن مهنة التدريس برياض الأطفال ، وأنها اختارت هذه المهنة لأنها سوف تشعر بالأمان المادي ، وأنه مجال خصب ، حيث تجد المرأة فيه عملاً ومكانة في المجتمع تشعر من خلالها بأهميتها . كما أن طالبات الفرقة الأولى تقتصر دراستهن على الجانب الأكاديمي ، لأن التربية العملية بالنسبة لهن تقتصر على جانب المشاهدة فقط ، لذلك فالطالبة تكون غير ملمة إلماماً كافياً بظروف المهنة مما يجعل اتجاهاتها إيجابية عن مهنة التدريس .

أما طالبة الفرقة الرابعة التي تعلمت وعلمت الكثير عن المهنة وعن مشكلاتها المتوقعة

وما تنطوي عليه من ضغوط وتوترات ، والتي تتكشف لها عندما تبدأ التربية العملية الفعلية والاحتكاك الفعلى بالعمل في مهنة التدريس ، مما يؤدي إلى أن تكون اتجاهات سلبية نحو مهنة التدريس بالمقارنة بما كانت عليه وهى بالفرقة الأولى .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه ممدوح الكناني 1989 ؛ وسعيد المنوفي 1991 من أن اتجاهات طلاب الفرقة الأولى والثانية بكليات التربية نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من اتجاهات طلاب الفرقة الرابعة ، كذلك تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من شنودة بشاي 1993 من أن اتجاهات طلاب وطالبات الفرقة الأولى بشعبتي التعليم الابتدائي والتعليم العام أفضل من اتجاهات نظرائهم بالفرقة الرابعة بنفس الشعب ؛ وهيلين فريزر Fraser. H 1997 التي أوضحت أن اتجاهات طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية باسكتلندا نحو مهنة التدريس أفضل من اتجاهات طالبات الفرقة الرابعة .

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من عنايات زكي 1974 ؛ على الديب 1991 وعزة جلال الدين 1996 من عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الفرقة الأولى ومتوسطات درجات نظرائهم بالفرقة الرابعة في الاتجاه نحو مهنة التدريس ، كذلك لا تتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه بحوث كل من صباح هرمز 1989 ؛ سعيد عبده نافع 1989 ؛ وخيري أحمد حسين 1992 من أن اتجاهات طلاب وطالبات الفرقة الرابعة أكثر إيجابية نحو مهنة التدريس من اتجاهات طلاب وطالبات الفرقة الأولى.

الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات شعبة رياض الأطفال المقيمات بالقاهرة ومتوسطات درجات نظيراتهن بنفس الشعبة المقيمات بالفيوم في الاتجاه نحو مهنة التدريس"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطالبات المقيمات بالقاهرة ومثيلاتهن المقيمات بالفيوم على الأبعاد الفرعية لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس ، وكذلك على المقياس ككل باستخدام اختبار "ت" كما يتضح من الجدول(5) .

جدول (5)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" للدرجات التي حصلت عليها طالبات المقيمات بالقاهرة ومثيلاتهن المقيمات بالفيوم في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

العينة / الأبعاد	طالبات الفرقة الأولى ن = 216		طالبات الفرقة الرابعة ن = 123			مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2	ت	
اتجاه المعلمة نحو مهنة التدريس	21,83	2,77	23,15	3,66	3,833	دالة
اتجاه المعلمة نحو نظرة المجتمع لمهنتها	19,11	2,94	21,32	2,73	6,99	دالة
اتجاه المعلمة نحو العمل مع الأطفال	20,33	3,06	22,48	3,14	6,31	دالة
اتجاه المعلمة نحو كفاءتها الذاتية	21,27	2,45	23,39	3,26	6,94	دالة
الدرجة الكلية للمقياس	82,54	13,25	90,34	12,87	5,39	دالة

قيمة "ت" الجدولية بدرجات حرية 337 عند مستوى 0,01 = 2,58

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية للدرجات التي حصلت عليها الطالبات المقيمات بالقاهرة والطالبات المقيمات بالفيوم على جميع المقاييس الفرعية للاتجاه نحو مهنة التدريس ، وكذلك على المقياس ككل ، وجاءت الفروق لصالح الطالبات المقيمات بالفيوم.

وتعني هذه النتيجة أن طالبات شعبة رياض الأطفال المقيمات بالفيوم لديهن اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس ، بينما الطالبات المقيمات بالقاهرة من نفس الشعبة لديهن اتجاهات سالبة نحو مهنة التدريس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات المقيمات بالفيوم يعتبرن أن مهنة التدريس برياض الأطفال فرصة لهن للحصول على عمل ، خاصة أن مجالات العمل بالفيوم تعتبر محدودة وضيقة أمام الفتاة ، أما الطالبات المقيمات بالقاهرة ، فتكون لديهن توقعات عالية لما سيقمن به من عمل ، لكن هذه الفكرة تتغير عندما تخرج الطالبة إلى ميدان التربية العملية والاحتكاك الفعلي بظروف المهنة ، فتجد أن ما كانت تأمله وتتوقعه لا يتفق مع الواقع الفعلي، كما أن ظروف العمل في مجال رياض الأطفال بالقاهرة بما تفرضه من ضغوط وقيود لا ترضيهن . هذا بالإضافة إلى أنهن يشعرن بتقدير أقل عندما يقارن أنفسهن بقريناتهن في مجالات العمل الأخرى ، وهذا يشير إلى عدم تحقق الفرض الثاني .

الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال الحاليات بالخدمة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة 1-3 / 4-8 / أكثر من 8 سنوات" .

وللتحقق من صحة هذا الفرض استعان الباحثان بأسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه للاستدلال على وجود فروق بين المجموعات في درجات أبعاد مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس وكذلك على المقياس ككل . وكانت النتائج كما يلي:

جدول 6 يوضح تحليل التباين الأحادي لسنوات الخبرة

في درجات أبعاد مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
اتجاه المعلمة نحو مهنة التدريس	بين المجموعات	112	2	56	3,69	دالة
	الخطأ	1681,99	111	15,15		
	المجموع	1793,99	113			
اتجاه المعلمة نحو نظرة المجتمع لمهنتها	بين المجموعات	121,31	2	60,65	3,55	دالة
	الخطأ	1892,77	111	17,05		
	المجموع	2014,08	113			
اتجاه المعلمة نحو العمل مع الأطفال	بين المجموعات	116,28	2	58,14	3,56	دالة
	الخطأ	1811,67	111	16,32		
	المجموع	1927,95	113			
اتجاه المعلمة نحو كفاءتها الذاتية	بين المجموعات	163,28	2	81,64	4,67	دالة
	الخطأ	1937,66	111	17,46		
	المجموع	2100,94	113			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	385,42	2	192,71	7,78	دالة
	الخطأ	2748,69	111	24,76		
	المجموع	3234,11	113			

قيمة "ف" الجدولية عند (0,05,111,2) = 3,09

يتضح من الجدول السابق وجود تباين دال بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في الدرجات الفرعية لأبعاد مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس ، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس .

ولتحديد اتجاه تلك الفروق قام الباحثان بحساب الفروق بين متوسطات الثلاث مجموعات الفرعية باستخدام اختبار توكي .

جدول (7)

يوضح الفروق بين متوسطات الثلاث مجموعات المختلفة الخبرة في التدريس في الدرجات الفرعية لأبعاد مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس وفى الدرجة الكلية للمقياس

اتجاه المعلمة نحو مهنة التدريس	4– 8 سنوات م = 20,86	1– 3 سنوات م = 24,06	أكثر من 8 سنوات م = 26,23	مدى توكى
8 – 4 سنوات م = 20,86		3,2	5,37	2,45
1 – 3 سنوات م = 24,06			2,17	
أكثر من 8 سنوات م = 26,23				
اتجاه المعلمة نحو نظرة المجتمع لمهنتها	**4– 8 سنوات م = 21,45**	**1– 3 سنوات م = 24,06**	**أكثر من 8 سنوات م = 26,21**	**مدى توكى**
8 – 4 سنوات م = 21,45		3,32	4,76	2,59
1 – 3 سنوات م = 22,89			1,44	
أكثر من 8 سنوات م = 26,21				

اتجاه المعلمة نحو العمل مع الأطفال	4- 8 سنوات م = 20,03	1- 3 سنوات م = 23,42	أكثر من 8 سنوات م = 25,52	مدى توكى
8 - 4 سنوات م = 20,86 1 - 3 سنوات م = 24,06 أكثر من 8 سنوات م = 26,23		3,39	5,49 2,1	2,53
اتجاه المعلمة نحو كفاءتها الذاتية	4- 8 سنوات م = 21,13	1- 3 سنوات م = 23,03	أكثر من 8 سنوات م = 26,09	مدى توكى
8 - 4 سنوات م = 20,86 1 - 3 سنوات م = 24,06 أكثر من 8 سنوات م = 26,23		3,06	4,96 1,9	2,62
الدرجة الكلية للمقياس	4- 8 سنوات م = 21,13	1- 3 سنوات م = 97,17	أكثر من 8 سنوات م = 102,76	مدى توكى
8 - 4 سنوات م = 20,86 1 - 3 سنوات م = 24,06 أكثر من 8 سنوات م = 26,23		5,59	9,04 3,45	3,125

يتضح من الجدول (7) أن الفروق جاءت لصالح مجموعة المعلمات ذوات الخبرة أكثر من 8 سنوات يليها مجموعة المعلمات ذوات الخبرة من 1–3 سنوات ثم المجموعة من 4–8 سنوات وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة : اتجاه المعلمة نحو مهنة التدريس ، واتجاه المعلمة نحو نظرة المجتمع لمهنتها واتجاه المعلمة نحو كفاءتها الذاتية للمعلمة ، وكذلك الحال بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس .

أما بالنسبة لبعد اتجاه المعلمة نحو العمل مع الأطفال فجاءت الفروق لصالح مجموعة المعلمات ذوات الخبرة من 1–3 سنوات يليها مجموعة المعلمات ذوات الخبرة من 8 سنوات فأكثر ثم المجموعة من 4–8 سنوات .

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي تشير إلى أن المجموعة الأخيرة 8 سنوات خبرة فأكثر) هي الفئة الأكثر إيجابية في اتجاهاتها نحو مهنة التدريس ، تليها المجموعة الثانية التي تتراوح من 1–3 سنوات ، أما أقل المجموعات إيجابية في اتجاهاتها نحو المهنة فكانت المجموعة الثانية ، وهى مجموعة المعلمات التي تتراوح خبراتهن من 4–8 سنوات .

ويمكن أن نرجع ذلك إلى أن المعلمات اللاتي تتراوح مدة خبرتهن من 8 سنوات فأكثر أصبح لديهن قدرة كبيرة على التكيف مع ظروف العمل نتيجة لطول مدة الخبرة ، فكلما زادت خبرة المعلمة ، ازدادت تمكناً من أدائها ، وإدراكاً للأخطاء التي تقع فيها فتعزف عنها، واستبصاراً للمزايا فتنكب عليها ، علاوة على أن الخبرة تزيد المعلمة استقراراً في عملها وتزيدها دخلاً أكبر يعينها على متطلبات الحياة ، وبصفة عامة يمكن القول بأن سنوات الخبرة تعطي المعلمة قدرة أكبر على مواجهة المواقف الضاغطة وعلى التكيف مع ظروف المهنة .

أما مجموعة المعلمات اللاتي تتراوح مدة خبرتهن من 1–3 سنوات ، التي احتلت المرتبة الثانية في الاتجاهات نحو المهنة ، فلاشك أن هذه الفئة أكثر تحمساً للعمل من المعلمات ذوات الخبرة الأكبر ، وهن أكثر حيوية وأكثر نشاطاً ، وقد يرجع ذلك إلى أنهن يطبقن ما تعلمنه في سنوات الكلية من خلال الإعداد الأكاديمي والتربوي ، ويكون اهتمامهن منصباً على محاولة النجاح في عملهن ، والقيام بما يتطلبه منهن هذا العمل .
أما المجموعة الثالثة وهى مجموعة المعلمات اللاتي تتراوح خبراتهن من 4–8 سنوات فإنهن يكتشفن بعد انقضاء عدة سنوات في العمل أن مهنتهن لا تلقى من التقدير سواء المادي أم

المعنوي ما يتناسب مع الجهد المبذول بالإضافة إلى زواج معظمهن في هذه المرحلة وتحملهن للأعباء الأسرية بجانب أعباء العمل الأمر الذي يجعلهن أقل قدرة على التكيف مع ظروف العمل مما يجعل اتجاهاتهن سالبة نحو مهنتهن .

الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال الحاليات بالخدمة والمقيمات بالقاهرة ومتوسطات درجات نظيراتهن المقيمات بالفيوم في الاتجاه نحو مهنة التدريس".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين على الأبعاد الفرعية لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس ، وكذلك على المقياس ككل باستخدام اختبار "ت" كما يتضح من الجدول (8) .

جدول (8)
يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت"
للدرجات التي حصلت عليها المعلمات المقيمات بالقاهرة
ونظيراتهن المقيمات بالفيوم في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

العينة / الأبعاد	طالبات المقيمات بالقاهرة ن = 216		طالبات المقيمات بالفيوم ن = 43			مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2	ت	
اتجاه المعلمة نحو مهنة التدريس	25,02	2,38	24,72	2,66	0,62	غير دالة
اتجاه المعلمة نحو نظرة المجتمع لمهنتها	24,17	2,11	23,85	2,42	0,74	غير دالة
اتجاه المعلمة نحو العمل مع الأطفال	26,31	2,04	25,93	2,19	0,94	غير دالة
اتجاه المعلمة نحو كفاءتها الذاتية	25,45	1,97	25,14	1,71	0,86	غير دالة
الدرجة الكلية للمقياس	97,74	3,76	97,06	3,62	0,95	غير دالة

قيمة "ت" الجدولية بدرجات حرية 122 عند مستوى 0,01 = 2,62

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية التي حصلت عليها معلمات رياض الأطفال المقيمات بالقاهرة ومثيلاتهن المقيمات بالفيوم في جميع المقاييس الفرعية للاتجاه نحو مهنة التدريس وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس .

وتعني هذه النتيجة أن اتجاهات معلمات رياض الأطفال المقيمات بالقاهرة نحو مهنة التدريس مساوية لاتجاهات مثيلاتهن معلمات رياض الأطفال المقيمات بالفيوم .

وقد ترجع تلك النتيجة إلى أن معلمات رياض الأطفال بالقاهرة والفيوم يتعرضن لعوامل وظروف متشابهة في مجال العمل والأسرة نظراً لتقارب الظروف الاجتماعية والاقتصادية بين المدينتين ، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود فروق تعود إلى مكان الإقامة .

توصيات :

– إعادة النظر في نظام القبول بكليات رياض الأطفال وكليات التربية والتربية النوعية التي بها شعب لرياض الأطفال ، حيث إن النظام الحالي للقبول يعتمد على مجموع الدرجات في الثانوية العامة والمقابلات الشخصية ، ولكن يجب – بالإضافة إلى ذلك – أن يكون هناك اختبار للتنبؤ بالنجاح في المهنة كاختبارات الاتجاهات نحو المهنة أو اختبارات الرضا عن المهنة .

– ضرورة الاهتمام بشعبة رياض الأطفال في كليات التربية والتربية النوعية من حيث الإمكانات والتجهيزات .

– ضرورة تحسين أوضاع معلمات رياض الأطفال ، من حيث رفع مستوى أجورهن وزيادة الحوافز ، وفتح مجال الترقي للوظائف الأعلى .

– ضرورة إشراك وسائل الإعلام في إبراز الدور التربوي لكليات رياض الأطفال وشعب رياض الأطفال بالكليات الأخرى ، وتوضيح مكانة وأهمية معلمة رياض الأطفال في المجتمع الحديث .

يمكن اشتراك وسائل الإعلام مع كليات رياض الأطفال وشعب رياض الأطفال بكليات التربية والتربية النوعية في إعداد برامج تربوية لتوعية الوالدين بأساليب التربية السليمة لأطفالهم ، الأمر الذي يمكن أن يؤدى إلى تغيير نظرة المجتمع لمعلمة رياض الأطفال.

المراجــــع :

1- الأزهري ، منى أحمد (1989) : اتجاهات طالبات كلية التربية بالرس بالسعودية نحو مهنة التدريس، مجلة دراسات تربوية ، المجلد الخامس ، الجزء (21) .

2- إسماعيل ، عماد الدين وآخرون (1993) : دراسة تقويمية لبرنامج التدريب أثناء العمل لمعلمات دور الحضانة و رياض الأطفال ، المركز القومي للطفولة والأمومة ، القاهرة .

3 - البريدي ، محمد إسماعيل (1988) : متغيرات الشخصية المرتبطة بالنجاح في الدراسة بدور المعلمين والمعلمات ، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

4- بشاي ، شنودة حسب الله (1993) : الاتجاهات النفسية لطلاب شعبة التعليم الابتدائي نحو مهنة التدريس وعلاقتها بتوافقهم النفسي ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، العدد 9 ، المجلد الأول .

5- الجيار ، سهير علي (1987) : معلمة رياض الأطفال : مؤهلها ـ تدريبها ، بحوث مؤتمر معلم رياض الأطفال الحاضر والمستقبل ، كلية التربية ، جامعة حلوان .

6 - حبيب ، مجدي عبد الكريم (1990) : اتجاهات معلمي المستقبل نحو مهنة التدريس مقارنة بشرائح مختلفة من المعلمين ذوي الخبرات المختلفة ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد 14 .

7- حسن ، عبد على محمد (1991) : اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو مهنة التدريس بالبحرين، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، العدد 4 ، المجلد 4 .

8- حسين ، خيري أحمد (1992) : دراسة لاتجاهات طلاب شعبة التعليم الابتدائي نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض سمات الشخصية بمحافظة أسوان ، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

9- الديب ، على محمد (1991) : مدى التغير في العلاقة بين الاتجاهات نحو مهنة التدريس وبعض سمات الشخصية لدى الطلاب المعلمين ، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

10- زكى ، عنايات يوسف (1974) : اتجاهات طلاب كليات إعداد المعلمين نحو مهنة التدريس ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، الكتاب السنوي ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

11- السرسي ، أسماء محمد (2000) : الرضا المهني لمعلمة رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات، بحوث المؤتمر العلمي السنوي ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس.

12- عبد الحميد ، عزة جلال الدين (1996) : علاقة الرضا المهني بالأداء الوظيفي لدى طالبات قسم تربية الطفل بكلية البنات ، ماجستير ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

13- عوض محمود أحمد (1990) : إعداد معلمات رياض الأطفال في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة ، كلية التربية بسوهاج ، المجلة التربوية ، العدد 5 ، الجزء الأول.

14- عويس ، عبد الرحمن عبد البديع (1996) : العوامل العقلية وغير العقلية المسهمة في النجاح المهني لدى معلمات رياض الأطفال ، دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

15- غبريال ، فوزي إلياس (1984) : اتجاهات معلمات الحضانة ورياض الأطفال نحو مهنتهن، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية .

16 – الكناني ، ممدوح (1989) : مدى التغير في الاتجاهات النفسية والتربوية للمعلمين قبل وبعد تخرجهم من كليات التربية ، مجلة التربية بدمياط ، جامعة المنصورة ، الجزء الأول، العدد 12 .

17- محمد ، عواطف إبراهيم (1987) : نمو المفاهيم العلمية والطرق الخاصة برياض الأطفال ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

18- مقابلة ، نصر يوسف (1991) : دراسة لاتجاهات المعلمين الأردنيين نحو مهنة التدريس في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد 15 ، ص 103 – 127 .

19 – المليجي ، رفعت حسين والهميسات ، حمد عبد القادر (1991) : دور متغيري الجنس والتخصص في اتجاهات الطلاب المعلمين بجامعة السلطان قابوس نحو مهنة التدريس ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، العدد 4 ، مجلد 4 .

20- المنوفي ، سعيد جابر (1991) : دور كليات التربية في بناء الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس لدى طلابها ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد الثاني.

21 – موسى ، عبد الله عبد الحي (1981) : أثر تدريب المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة في تغيير اتجاهاتهم التربوية ، بحوث في علم النفس التربوي ، مكتبة الخانجي ، القاهرة.

22- نافع ، سعيد عبده (1989) : اتجاهات طلاب وخريجي كلية التربية جامعة صنعاء نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل ، مجلة رابطة التربية الحديثة ، المجلد 4 ، الجزء (20) ، عالم الكتب، القاهرة .

23- نهاد صبيح سعد (1981) : دراسة تجريبية لبناء مقياس للاتجاهات نحو مهنة التعليم لطلبة معهد إعداد المعلمين بمحافظة البصرة ، مجلة كلية التربية ، جامعة البصرة ، العراق ، العدد 5 .

24- هرمز ، صباح حنا (1987) : اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، العدد 25 ، المجلد 7 ، الكويت .

25- Asplund, R. J., (1987) : The Relationship between job satisfaction and Absenteeism among elementary teachers, Dis-Abs-Int, Vol. 48-07A (1591).

26- Clyde, M. & Ebbeck, M., (1991) : The Neophyte early Childhood teacher, Paper Presented at the AARE Conference (Queensland, Australia).

27- Fraser, Helen., (1997) : The Initial teacher Education of nursery teachers: do teacher training Competence's help or hinder? Early Child Development and Care, Vol. 132 (1 - 19) May.

28- Inchausti. M. E.,(1999) : Class Size reduction : Effects of teacher attitudes toward students , training, and teaching methods (job satisfaction), Dis-Abs-Int, Vol. 60-04A (1018).

29- Itzhak, A. & Tamara, E., (1988) : The Effects of needs , Organizational Factors and teachers Characteristics on job satisfaction in Kindergarten teachers, Journal of Education Administration,Vol. 26, n2 (353 - 563).

30- Kao Chuan Cheng (1993): A Study of Factors that influence job satisfaction and job dissatisfaction among Kindergarten teachers, Dis-Abs-Int, Vol. 55-01A (4653).
31- Lee, M. A., (1991) : Perception of catholic school teachers in Guam of job factors related to motivation, Dis-Abs-Int, Vol. 52 – 10A (3492).
32- Owens, Donna (1992) : Developmental Changes in Predictors of job satisfaction for female elementary school teachers, Dis-Abs-Int, Vol. 53-OSA (1334).
33- Raschke, D.; Dedrick, C. v. ; Strathe, M. I.; Hawkes, R. R. (1985): Teacher Stress: the elementary teachers Perspective, Elementary school Journal, Vol. 85, n4 (559 - 564).
34- Shim. S. Y., & Herwing, J. E., (1997) : Korean teachers beliefs and teaching Practices in Korean early childhood Education , Early Child Development and Care, Vol. 132 (45 - 55).
35- Tantekin, F., (2002) : The Attitudes of early childhood teachers toward gender roles and toward discipline, Dis-Abs-Int, Vol. 63-O2A (493).



الأطفال العرب في المهجر : تقديم ملف العدد

د. ثروت إسـحـاق عـبـد الملك

تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي إلى فرنسا

د. عـوض تـوفـيق عـوض

الأطفال العرب في أدب المهجر : فرنسا كنموذج

محـمـود قـاسـم

الإشكالية النفسية للطفل / الشاب الأوروبي المغربي في أفق 2015

دراسة ميدانية

الـبـكـاي أحـمـد

نـانـيـس حـسـن

الأطفال العرب في المهجر

د. ثروت إسحاق عبد الملك ✪

يقصد بالأطفال العرب في المهجر .. أطفال الأسر العربية المهاجرة إلى أمريكا الشمالية، وكندا ، وأوربا ، ويعيشون بعيداً مع أسرهم عن أقطارهم العربية بغرض الإقامة الدائمة في بلدان المهجر . ومعظم هذه الأسر قد استقر بها المقام منذ النصف الثاني من القرن الماضي في بلدان المهجر .

ورغم أن الأعداد الفعلية للأسر المهاجرة غير محددة تماماً كما أن السفارات والقنصليات العربية بالخارج ليس لديها بيانات تفصيلية عن رعاياها في هذه الدول ، وعناوينهم ، ومجال إقامتهم ، وطبيعة المهن التي يعملون بها ، ودخولهم الفعلية ، وعدد أولادهم بحسب فئات السن والنوع ، وطبيعة المشاكل التي يتعرضون لها في المهجر ، إلا أن هناك بعض الأساليب التي اتبعتها بعض الأقطار العربية لمتابعة رعاياها ، فضلاً عن الكتابات والدراسات القليلة التي عرضت لهذه الظاهرة ، ومن أمثلة هذه الأساليب : نظام "الملحقين الاجتماعيين" في المجتمع التونسي ، الذي يهدف إلى "إعلام المهاجرين بما يهمهم من معلومات ، ومد الدولة بالمعلومات المتعلقة بهم ، والعمل على تحقيق أهدافهم ، ومد الجسور بينهم وبين المجتمع الأصلي[1] .

وترجع أهمية الظاهرة المدروسة إلى عدة عوامل ، يمكن إيجازها فيما يلي :

✪ مستشار هيئة التحرير وأستاذ علم الاجتماع – كلية الآداب ، جامعة عين شمس .

(1) قررت وزارة الشئون الاجتماعية والتربية في تونس دور الملحقين الاجتماعيين سنة 1988 لرعاية التونسيين بالخارج وقدرت عددهم بنحو 700 ألف شخص من بينهم 450 ألف يعيشون في أوروبا ، من بينهم 114,500 من الأطفال و90,500 من النساء . وهناك دراسات عديدة تمت عن المهاجرين العرب ، انظر في ذلك مقال عوض توفيق عن تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب إلى فرنسا .

أ - ارتفاع عدد المهاجرين العرب إلى أوربا والولايات المتحدة ، وبخاصة منذ منتصف ستينيات القرن الماضي .

ب - عدم وجود سياسة اجتماعية معلومة لرعاية جيل الأطفال والشباب ، وربطهم بالوطن الأم .

جـ - يعاني جيل الأطفال والشباب من عوامل التهميش الاجتماعي والثقافي في بلدان المهجر، مما يجعلهم عرضه للإحساس بالاغتراب والدونية بمرور الوقت.

د - إن امتصاص جيل الأطفال لثقافة بلدان المهجر يجعلهم عرضه للصراع الثقافي بينهم وبين جيل الآباء ، وهو الجيل الأكبر سناً الذي يحاول جاهداً المحافظة على الهوية والانتماء مع الأقطار العربية والإسلامية التي هاجروا منها، بينما يقع جيل الصغار في حيرة بالغة في مضمار بناء جسور التفاهم بين ثقافتهم الفرعية والثقافة السائدة في مناطق الجذب .

هـ - الخوف من ذوبان هذه الأجيال الصغيرة في مناطق النزوح ؛ مما يحرضها على تبني القيم والمعايير السائدة في بلدان المهجر ، التي تختلف عن المعايير واتساق القيم السائدة في العالم العربي ؛ مما يشكل خسارة فعلية بشتى المعايير، ويجعلهم عرضة لتبني ثقافات فرعية ، لا هي قريبة من ثقافاتهم الأصلية ولا من الثقافات السائدة في بلدان المهجر .

تعود الأسباب والعوامل التي تقف وراء تعظيم أهمية هذه الظاهرة إلى المناخ الذي صاحب تفكك الدولة العثمانية ، وازدياد الأطماع الاستعمارية في الوطن العربى وحاجة بعض الأسواق الغربية - كالسوق الفرنسية والسوق الألمانية - إلى اليد العاملة الأجنبية لإعادة بناء أوروبا بعد الحرب العالمية الثانية . وقد نمت معدلات الهجرة من دول المغرب العربي الثلاث (تونس والمغرب والجزائر) إلى فرنسا، وكان الذكور يشكلون الجزء الأكبر من المهاجرين بحثاً عن العمل ، أما النساء والأطفال، فكانوا يمكثون في الوطن الأم حتى تستقر الأوضاع بالأزواج ؛ مما كان يسمح للمقيمين بالخارج بالحفاظ على روابط وثيقة ببلدان المغرب العربي (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء سنة 1988) بالتعاون مع صندوق الأمم المتحدة للسكان- 1988 - ص 309 .وبعد استقلال الجزائر ارتفعت أعداد

الأسر المتجهة إلى فرنسا، وبخاصة منذ بداية السبعينيات . أما بالنسبة للمهاجرين من الشام ، فقد اتجهوا إلى أمريكا الشمالية ، بغرض تحسين مستوى المعيشة حتى سنة 1935 . وتشكلت هناك جالية عربية كبيرة امتهن معظم أربـــاب الأسر فيها مهنة التجارة (ثروت إسحق ، السكان 2002 – ص 252).

وتعد مصر أكبر الدول العربية من حيث حجم السكان فيها . وقد اتجهت أعداد كبيرة من المهاجرين المصريين إلى الخارج إلى الولايات المتحدة ، وكندا وأستراليا والبرازيل بعد نكسة سنة 1967 . وقد بلغ عدد أفراد الجاليات المصرية في سنة 1982 نحو 461 ألف نسمة ، من بينهم 380 ألف نسمة في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة وكندا وأستراليا (مركز البحوث للتنمية الدولية ـ 1986). كما قدرت وزارة الخارجية المصرية هذا العدد سنة 1987 بـ 637 ألف مهاجر ، منهم 533 ألف مهاجر في أوربا والولايات المتحدة (الجهاز المركزي وصندوق الأمم المتحدة ص 40)، ومنذ منتصف السبعينيات أوقفت بعض الحكومات الغربية عملية استقبال المهاجرين، من بينها فرنسا وألمانيا ، في الوقت الذى فتحت فيه الولايات المتحدة وكندا الباب لتيارات الهجرة من بعض البلدان العربية . كما هرع بضع مئات من الشباب إلى بلدان وسط آسيا وبلدان شرق أوروبا بعد انهيار الاتحاد السوفيتي للذود عنها في مواجهة الأخطار المحدقة بها بعد غروب شمس الاتحاد السوفيتي . ويقدر عدد الأطفـــال العرب في غرب وشرق أوروبا والأمريكتين وأستراليا بنحو 5 مليون طفل في الوقت الحاضر .

تتبدى معظم الأخطار المحدقة بالأطفال العرب في أوروبا والأمريكتين وأستراليا في فقدان الهوية والانتماء ، وهي مشكلة اجتماعية وثقافية خطيرة ، يترتب عليها فقدان الإحساس بالانتماء للوطن الأم . وذلك بعكس ما هو ملاحظ من انتماء اليهود – على سبيل المثال – لدينهم ولغتهم . ولا يكفي هنا أن نعول على إرسال الدعاة في شهر رمضان ، أو وجود مؤسسات عربية وإسلامية لجمع الشمل ، فالهوية أكبر من مجرد توجيه خطب دينية أو عظات للتذكير بالأصول التاريخية والتراث .

ولا شك أن الدين يمثل بدوره الأساس الراسخ الذي ينبغي أن نحافظ على أركانه، فمع أن الدين يمثل دعوة عالمية ترتكز على العقائد والعبادات والفروض والكتب المقدسة

والأحاديث ، إلا أن الأمر يستلزم منا أن نربط الطفل بالمناخ الثقافي والروحي ، حيث شهدت المنطقة العربية بزوغ الأديان السماوية ومولد الأنبياء وظهور الأولياء والقديسين ، وهو ما يفتقده الغرب ، الذي كادت العقلانية والعلمانية والحرية المفرطة تسيطر على نظرته وتفسيره للأمور ، وبخاصة بالنسبة للمراهقين والشباب . وغني عن القول أن اللغة العربية تعد الأساس الذي ينتقل من خلال التراث والثقافة المعنوية التي تضم التقاليد ونسق القيم. ومع أن معظم دول المهجر لا يوجد لديها ما يمنع من تعليم اللغة العربية في مدارسها، فضلاً عن وجود مدارس عربية وإسلامية ومساجد وكنائس للجالية العربية في مناطق الجذب ، إلا أن ثمة مشاكل عديدة تقف في وجه تعلم اللغة العربية ، التي قد ينحصر استخدامها في المنزل والمؤسسات الدينية ؛ مما يهدد انتشار اللغة العربية بين جيل الأطفال والشباب .

ومع أن الانتشار المذهل للإسلام في بلدان المهجر يشكل علامة مضيئة تدعم البناء الاجتماعي للجالية العربية وللشرائح المهاجرة ، إلا أن الزواج من أجنبيات – رغم حسناته التي لا يمكن إنكارها ، من حيث زيادة أعداد المسلمين في الخارج – يشكل كذلك عقبة أمام تعليم اللغة العربية ، ودعم الهوية ، والانتماء للوطن الأم .

ولدينا هنا 3 دراسات وردت في العدد الحالي ، أولها الدراسة التي قدمها محمود قاسم عن الأطفال العرب في أدب المهجر – فرنسا (كنموذج) ، وقد استشهد فيها بكتاب "المسلمون في فرنسا لاني كريجية كريني ، إذ تشير الدراسة إلى أن جيل الخمسينيات والستينيات كانوا يسافرون فرادى ، وأن الجيل الحالي الذي ولد في فرنسا أصبح حائراً بين ثقافة الآباء والأجداد وبين ثقافة الموطن الذي يعيشون فيه ، ولا يعرفون غيره . كما ظهرت بعض الأحياء العربية التي قام العرب بتأسيسها ، وعلى رأسها في جوت دور gout d'or الذي عاش فيه أغلب المهاجرين بأجيالهم المتعاقبة .

وقد استعان قاسم ببعض الروايات التي تتحدث عن الأطفال العرب في فرنسا ، مثل الرواية التي كتبها مهدي شرف باسم " الحريم في مخدع ارشي أحمد " التي تحولت إلى فيلم سينمائي حصل على جائزة سيزار. ثم الابنة منى ، ومريم ، للإشارة إلى عالم المهاجرين ، وفيلم اكساجون " إخراج مالك شيبان "، وفيلم شان لرشيد بوشارب سنة

1991 وليلى حبار وكتابها المسلمون في فرنسا . ويستنتج قاسم أن أبناء الجيل الثاني والثالث يعيشون ازدواجية ملحوظة في المدرسة، والحي ، والمجتمع المحلي .

ويستشهد قاسم بـ 3 روايات لأدباء فرنسيين ، هم : رومان جاري ، وفرومان جارى وإميل أجار . وهذه الروايات تتمتع بقيم فنية عالية ، وتوضح أن الأسر العربية قد أخذت عاداتها إلى فرنسا ، حيث الأحياء العربية التي أغلب سكانها من العرب وهو ما يوضح دور الأحياء العربية في المحافظة على الهوية .

أما المقال الثاني عن تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي إلى فرنسا لعوض توفيق ، فحاول فيه الكاتب التعرف على التطورات التي مر بها تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي إلى فرنسا ، والمعوقات التي تقف في وجه تعلمهم اللغة العربية . وتعود أهمية هذه الدراسة في تتبعها إلى استخدام اللغة العربية بين الأطفال المغاربة في فرنسا بالنسبة للأجيال المهاجرة .

وتوضح الدراسة أنه مع اتفاق جميع الأطراف العربية والفرنسية على أهمية تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي، لزيادة فرص تعليم اللغة الفرنسية من خلال هذه الثنائية اللغوية ، واهتمام فرنسا بإنشاء أقسام التعليم المدمج ، إضافة إلى أقسام التعليم الموازي منذ منتصف السبعينيات ، إلا أن هناك العديد من العراقيل أمام تنفيذ اتفاقيات تعليم اللغة العربية للأطفال العرب ، وبخاصة في المراحل الثانوية ؛ مما يصعب مهمة تلقين اللغة ، كما أن الطلاب يشعرون بأنه لا جدوى من تعلم العربية ، وأنهم لن يستفيدوا من تعلمها في تأهيلهم المهني فيما بعد ، بل إن بعض المعلمين لا يملكون الكفاية العلمية لأداء رسالتهم التعليمية في تعليم اللغة العربية . وقد تقدم الكاتب بمجموعة من التوصيات ، خاصة بالمناهج والكتب الدراسية ، وتوصيات خاصة بالطلاب وأولياء الأمور .

والدراسة الثالثة الواردة في العدد الحالي "هي عرض لكتاب" الإشكالية النفسية للطفل / الشاب الأوروبى المغربي في أفق 2025 وتقدم دراسة ميدانية في هولندا وبلجيكا وفرنسا . وقد صدر الكتاب سنة 2000 ، عن مطبعة إمبريال بالمغرب ، وهو الجزء الثاني من سلسلة الطفل الشاب / الأسرة والهجرة للمؤلف البكاي أحمد .

وينقسم الكتاب إلى تمهيد وأربعة فصول . الأول يتناول دوافع وأهداف البحث والفصل الثاني يتناول الجوانب المنهجية للدراسة ، على حين يتناول الفصل الثالث البيانات الأساسية للدراسة ، والقضايا الخاصة بالأسرة والمدرسة والتلميذ ، وأخيرا يعرض الفصل الرابع بعض المعطيات الديموجرافية عن المهاجرين في أوروبا . ويجسد الكاتب خصائص الأزمة النفسية والخصائص الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمؤسسات التي يحتك بها الجيل المغربي – الأوروبي ، ونتيجة لهذا الصراع أصبح الجيل يعاني من أزمة في بلدان المهجر ، تتضح أبرز مظاهرها في ضياع الهوية والانعزال والقلق والانحراف . ويعاني الطفل المغربي – الأوروبى من عدم تفهم الوالدين لمطالب النمو ، فهم لا يساعدانه على مواجهتها . أما التعليم ، فمعظم المناهج لا تضع اعتبارا للخلفية الثقافية للطفل المغربي؛ فتنشأ ازدواجية في وجدان الطفل ، تغذيها وسائل الإعلام الغربية ، فضلاً عن شعور الأسر المغربية بالاغتراب والعزلة في البلدان التي اختيرت لإجراء الدراسة الميدانية – في هولندا وبلجيكا وفرنسا – حيث يتأثر المهاجر بتيارات المهجر وعاداته المتحررة والمنفتحة ، كما أن الأطفال المغاربة يبدون معارضتهم للسلطة الأبوية ، ويتولد لديهم الشعور بالتمرد والمقاومة لهذه السلطة ، كما يتراجع تعلم اللغة العربية في بلدان المهجر ، نتيجة لعدم الاهتمام الفعلي بتعلمها .

وهكذا تؤكد هذه الدراسات الإشكالية المطروحة المتصلة بالطفل العربي في بلدان المهجر ؛ إذ إنه من المنتظر أن ترتفع معدلات هؤلاء الأطفال في السنوات القادمة ، وما لم تخطط سياسات اجتماعية وثقافية رشيدة للتعامل مع جيل أطفال / شباب المهجر إزاء الثورة الإعلامية والمعرفية والتكنولوجية المصاحبة لتيارات العولمة ستكون هناك معاناة متزايدة للجيل، تهدد وجوده وكيانه في بلدان المهجر .

كما أن المشكلة ، كما يذكرها حليم بركات (المجتمع العربي المعاصر – مركز دراسات الوحدة العربية – 1980 – ص 448) في معرض حديثة عن حالة الاغتراب في العالم العربى ، تتمثل في أنه في هذه الأجواء تلجأ الأسرة العربية إلى أي وسيلة (شرعية كانت أم غير شرعية) لتحسين الأوضاع الاقتصادية ، إذ تغيب القيم الرفيعة في دول المهجر للمحافظة على الكيان الاجتماعي والثقافي ، وقد يقلد الشاب العربي الغرب ويتخذه

نموذجا ، ويتخلى عن دعم عملية التنشئة الاجتماعية والثقافية ، أو يعاني الأبناء من الإحساس بالتبعية الساحقة للثقافة الغربية بمشاعر الدونية والنقص ، وبخاصة بعد محاولة الغرب الربط بين الإسلام والإرهاب في أعقاب أحداث سبتمبر ، وهي الأحداث البغيضة التي أشارت فيها أصابع الاتهام إلى فئة بعينها ، آثرت أن تستخدم العنف والتدمير لمقاومة العنجهية الأمريكية .

إن ثمة مسئولية ينبغي أن تقوم بها الحكومات والدول العربية ، فضلاً عن الأسر المهاجرة للغرب والمؤسسات لتنشئة أولادها بما يتمشى والقيم الرصينة ، وبما لا يخل بمقتضيات التنمية المتواصلة والتقدم المطلوب في الألفية الثالثة .

تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي إلى فرنسا

د. عوض توفيق عوض *

تعتبر الهجرة ظاهرة اجتماعية موغلة في القدم فقد ، لازمت الإنسان منذ أقدم العصور، وقد عمرت أقطار واختلطت شعوب بعضها ببعض بفضل حركات الهجرة التي تخف أو تزيد نتيجة للعوامل السياسية أو الاقتصادية أو الحضارية التي كانت تشد المهاجرين إلى المجتمعات التي تتميز بها . ومن هذا المنطلق فإن أوروبا وأمريكا بما هما عليه من رقي حضاري وعلمي واقتصادي كانت – ومازالت – مطمع لكل من يسعى إلى تحسين أحواله المعيشية والحصول على أرقى الدرجات العلمية .

ويمكن أن نلاحظ بروز ثلاث حركات كبرى للهجرة منذ عام 1840 ، هي على التوالي :

- الهجرة الأوروبية إلى الأمريكتين بين سنتي 1840 – 1914 .
- الهجرة داخل أوروبا ، ابتداء من عام 1880 من الدول الزراعية إلى الدول الأكثر تصنيعاً .
- الهجرة من الجنوب (دول العالم الثالث) إلى الشمال (الدول الصناعية) ابتداء من عام 1945 وحتى السبعينيات من القرن الماضي ، وهي الهجرة التي حلت محل تلك التي كانت متجهة من العالم القديم (أوروبا) إلى العالم الجديد (أمريكا) .

وبالنسبة للهجرة من دول المغرب العربي الثلاث (تونس ، الجزائر ، المغرب) إلى فرنسا التي تعد ثانية الدول الأوروبية مساحة بعد الاتحاد السوفيتي السابق ، فقد مرت بثلاث مراحل، تمثل أولاها الفترة الفاصلة بين الحربين العالميتين الأولى والثانية ، وجاءت

* أستاذ بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية – القاهرة .

الهجرة خلال هذه الفترة نتيجة لتدهور أنماط الحياة لبعض مجموعات الفلاحين ، وبخاصة تلك التي تعودت النزوح والترحال الداخليتين ، وقد استجابت هذه المجموعات إلى طلب السوق الفرنسية وإلى احتياجاتها من الأيدي العاملة الأجنبية ، وكان عدد المهاجرين أثناء هذه الفترة ، وكان المهاجر خلالها يعتبر الهجرة حلاً موقتاً مؤقتاً لتحقيق غاية واضحة محدودة في الزمان والأهداف .

وجاءت المرحلة الثانية عقب الحرب العالمية الثانية التي تسارعت خلالها وتيرة الهجرة خاصة حينما كانت الأيدي العاملة الأوروبية قليلة ، والحاجة إلى إعادة بناء المجتمعات الأوروبية كبيرة وملحة ، وقد زاد خلال هذه المرحلة عدد المهاجرين إلى فرنسا من المزارعين الأميين ، أو ذوي مستويات تعليم ابتدائية ، وهم الذين لم يتأهلوا لعمل معين في المجالات الصناعية ، ولكن هاجروا إلى فرنسا بحثاً عن العمل الذي يشكلون فيه أدنى مستوى السلم الوظيفي حيث كان يعمل نحو (77٪) كعمال عاديين ضمن وظائف لا تطلب تخصصاً أو مؤهلاً مما جعلهم يداً عاملة رخيصة تبذل الجهد لقاء أجر زهيد ، وتواجه في مهاجرها أزمة هوية ثقافية خانقة تغذيها الحياة في وسط اجتماعي وثقافي وحضاري مغاير غريب في قيمه وثقافته . كانت إقامتهم في هذه المرحلة تستغرق وقتاً طويلاً ، وتستمر في غالب الأحيان استمراراً لا تقطعه إلا بعض الإجازات السنوية القصيرة .

وكان الرجال في المرحلتين الأولى والثانية يكونون القسم الأكبر من المهاجرين المغاربة، أما النساء والأطفال فكانوا يمكثون في مسقط الرأس ، وهذا ما كان يسمح للمقيمين في الخارج بالحفاظ على روابط وثيقة بمسقط الرأس ، وييسر مشاريع العودة النهائية ، حتى وإن جاءت إثر إقامة طويلة جداً .

ودخلت الهجرة المغربية إلى فرنسا مرحلتها الثالثة بلجوء بعض أسر الجزائريين إلى فرنسا بعد استقلال الجزائر ، ثم تكاثف التجمعات الأسرية من دول المغرب الثلاث بداية من عقد السبعينيات من القرن الماضي .

وقد تمثلت ظاهرة التجمعات الأسرية التي لازمت المرحلة الثالثة في انتقال الأسر من دول المغرب العربي إلى فرنسا ، خاصة بعد أن أصدرت فرنسا في منتصف عقد السبعينيات من القرن الماضي قوانين هدفها الحد من نزوح المهاجرين إليها - وخاصة القادمين من دول المغرب العربي - وتشجيع التجمع العائلي الذي سمح بنزوح عائلات

المهاجرين إلى فرنسا ، الذي بدأت معه مرحلة الاستقرار والاندماج في المجتمع الفرنسي وظهور معطيات جديدة اجتماعية واقتصادية[1] .

أدى لم شمل الأسر والاستقرار النسبي في العمل ، حتى وإن كان في أدنى مراتب السلم المهني ، والحصول على مسكن ، حتى وإن كان وضيعاً ، وتعليم الأبناء تعليماً فرنسياً إلى تحول مشروع عودة غالبية الأسر المغربية إلى بلدانها إلى مشروع خيالي ، يدرك معه أبناؤهم أن مصيرهم أصبح مرتبطاً ببقائهم في فرنسا ، حتى وإن راودتهم أحلام العودة إلى بلد الآباء .

ورغم أن هؤلاء الأطفال يندمجون في البلد المستقبل (فرنسا) نتيجة تعايشهم مع زملائهم من الفرنسيين في المدرسة ، وتلقي ذات التعليم ، وتعرضهم لنفس وسائل الإعلام التي تبث باللغة الفرنسية ، فإنهم يبقون بالرغم من ذلك مرتبطين بأصولهم الثقافية بفضل التربية التي تتم في أحضان أسرهم ، والتي تجد تعبيرها في اللغة والدين والعادات والتقاليد.

هذا الوضع لابد أن يخلق في الأطفال شعوراً بعدم الاطمئنان ، لأنهم يعيشون حالة من التمزق بين ثقافتين ، ثقافة الأم المتمثلة في لا شعورهم ، وثقافة المجتمع ، الذي يعيشون فيه ، ومن هنا جاءت أهمية تعليم هؤلاء الأطفال لغتهم العربية وتربيتهم في بيئة يكتسبون منها ثقافتهم الأصلية ، مما ينمى فيهم الثقة بالنفس وبالمجتمع ، والرغبة في الارتقاء الاجتماعي ، وإقامة علاقات اجتماعية سوية مع زملائهم في البلد المضيف ودول المغرب العربي خاصة ، وأنه مع اندثار الجيل الأول يندثر الموصل الرئيسي والمحافظ على اللغة العربية في حالة عدم الاهتمام بتعليمها لهؤلاء الأطفال الذين بحكم ولادتهم وإقامتهم في فرنسا يقل ارتباطهم بمجتمعهم المغربي وثقافتهم الأولى .

ولأهمية تعليم أبناء المهاجرين من دول المغرب العربي إلى فرنسا اللغة العربية ، التي تعتبر العامل الأساسي في ربطهم بهذه الدول ، فقد جاء الاهتمام بإعداد هذه الدراسة التي تضم إطاراً عاماً ، تليه مجالات الدراسة التي تتناول : أهداف تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي إلى فرنسا ، والتطورات التي مر بها تعليم اللغة العربية لهم ، والمشكلات التي تعوق تعليم اللغة العربية لهؤلاء الأطفال ، والمقترحات والتوصيات التي يساعد الأخذ بها في التغلب على هذه المشكلات والمعوقات ، وجاءت الدراسة على النحو التالي :

أولاً : الإطار العام للدراسة :

ويتناول الهدف من إعداد الدراسة ، تساؤلاتها ، أهميتها ومصطلحاتها ، وقد تم تناولها على النحو التالي :

1- الهدف من إعداد الدراسة :

التعرف على التطورات التي مر بها تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي (تونس ، الجزائر ، المغرب) إلى فرنسا ، والمشكلات والمعوقات التي تعوق تعليمها لهم ، والتوصيات والمقترحات التي تساعد في التغلب عليها .

2- تساؤلات الدراسة :

تحاول هذه الدراسة الإجابة على سؤال رئيسي ، هو : ما التطورات التي مر بها تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي إلى فرنسا ، والمشكلات التي تعوق تعليمها ومقترحات التغلب عليها؟. ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي أربعة أسئلة فرعية، هي:

- ما أهداف تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي ؟
- ما التطورات التي مر بها تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي ؟
- ما المشكلات التي تعوق تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي ؟
- ما التوصيات والمقترحات التي يساعد الأخذ بها في التغلب على هذه المشكلات ؟

3- أهمية الدراسة :

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أنه نتيجة للتجمع الأسري والاندماج في المجتمع الفرنسي ، فقد بدأ أبناء المهاجرين من دول المغرب العربي إلى فرنسا من الجيلين الثاني والثالث يفقدون الروابط التي تربطهم بالمجتمع المغربي ، في الوقت الذي يزداد فيه ارتباطهم بالمجتمع والثقافة الفرنسية . وللتغلب على هذه المشكلة ولربط أبناء المهاجرين إلى فرنسا بالوطن الأم ، فقد أصبح من الضروري الاهتمام بتعليمهم اللغة العربية التي تمثل الوسيلة الأساسية لتأكيد الهوية وترسيخ المعتقدات الدينية ، وتعتبر ضابطاً يربط بين أبناء المهاجرين من دول المغرب العربي في المهجر ، ويخلق بينهم نوعاً من التضامن التلقائي .

ومن هنا جاءت أهمية إعداد هذه الدراسة التي تهتم بالتعرف على المشكلات التي تعوق تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي إلى فرنسا ، والتوصيات والمقترحات التي تساعد في التغلب عليها .

4- مصطلحات الدراسة :

يدخل ضمن مصطلحات الدراسة المصطلحات التالية :

دول المغرب العربي : هي تونس والجزائر والمغرب ، التي كانت محتلة من فرنسا ، وكانت لها صلات بها .

الهجـــرة : هي انتقال الشخص ومرافقيه ممن يعول من موطنه الأصلي إلى موطن آخر ، بهدف الإقامة الدائمة والاعتماد الاقتصادي القائم والدائم على الوطن الجديد. وللهجرة أشكال مختلفة ، فهي إما هجرة دائمة أو مؤقتة أو موسمية، وهي إما هجرة قانونية شرعية ، أو غير شرعية . والهجرة في هذه الدراسة هي الهجرة الدائمة القانونية(2).

المهاجـر : هو في هذه الدراسة أحد مواطنى دول المغرب العربي (تونس ، الجزائر، والمغرب) الذي قرر الهجرة إلى فرنسا والاستقرار بها هو وأفراد أسرته لأسباب اقتصادية واجتماعية (3) .

الاندماج : هو تلك العملية التي يتم بها غرس المهاجر في كل جو اجتماعي وثقافي جديد بمعنى نقله من ثقافة إلى أخرى ، وزيادة مشاركته في المجتمع الجديد ، بما يكفي لكي يحصل على رزقه وإعالة نفسه وأفراد أسرته ، ويؤدى إلى تكيفه مع ظروف الحياة في هذا المجتمع ، ومع ثقافته الخاصة (4) .

التعليم الهامشي : هو التعليم الذي كانت تنظمه وداديات (ملحقيات) العمال الجزائريين لتعليم اللغة العربية لأبناء العمال العرب المقيمين في فرنسا ، دون تمييز ، ويتولاه معلمون من طلبة الجامعات والمعاهد العليا الفرنسية الجزائريين الذين لم يكتسبوا خبرة تربوية متخصصة ، وكانوا يقومون بهذا العمل مقابل تعويضات مالية (5) .

التعليم الموازى : هو التعليم الذي ينظم في مراكز تخصصها له البلديات ، ويتم خارج أوقات الدراسة الرسمية ظهر أيام السبت وأيام الأحد وفي بعض المناطق بعد الساعة الخامسة مساء في بعض الأيام ، وهو مخصص لتعليم اللغة العربية للتلاميذ الذين لا يتمتعون بتعليم مدمج ، لعدم توفر العدد الكافي من التلاميذ في بعض المدارس لفتح أقسام للتعليم المدمج . ويقوم هذا التعليم على تكوين مجموعات تنتمي إلى مدارس مختلفة، وغالباً ما تصحبه أنشطة تربوية تكميلية بالقنصليات والمراكز الثقافية في أيام الإجازات والمناسبات الرسمية (6) .

التعليم المدمج : هو التعليم الذي يتم داخل المدارس لتعليم أبناء المهاجرين من دول المغرب العربي ، ويتلقى فيه التلاميذ دروس اللغة العربية على أساس ثلاث ساعات أسبوعياً لكل فوج من التلاميذ ، تدرج ضمن الأوقات الرسمية فيما يعرف بثلث الوقت التعليمي المخصص للأنشطة التكميلية (الرياضية والفنية والأدبية) ، وهو يتم بالنسبة لهؤلاء التلاميذ عوضاً عن هذه الأنشطة ، ويقوم بمهمة التدريس فيه معلمون تابعون لوزارات التربية بدول المغرب العربي (7) .

ثانياً : مجالات الدراسة :

سوف تتناول الدراسة في هذا الجزء أهداف تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي إلى فرنسا ، والتطورات التي مر بها تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي ، والمشكلات التي تفوق تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي ، والتوصيات والمقترحات التي تساعد في التغلب على هذه الصعوبات والمشكلات ، ويمكن تناولها على النحو التالي :

أ- أهداف تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي إلى فرنسا :

اتفقت جميع الأطراف المغربية والفرنسية على أهمية تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي ، وذلك لأن تعليمها يحقق الأهداف التالية (8):

- تعريف أبناء المهاجرين من دول المغرب العربي بلغتهم الأم وبالحضارة والثقافة والتراث العربي الإسلامي ، وزيادة كم معارفهم في هذه المجالات ؛ مما يغرس فيهم الثقة بالنفس وبالمجتمع ، ويكسبهم صورة إيجابية عن ذاتهم ، وينمي فيهم الرغبة في الاندماج والتعايش بيسر في مواقع إقامتهم ، ويمكنهم من التكيف مع زملائهم من أبناء البلد المضيف (فرنسا) .
- تربية الأطفال تربية إسلامية بعيدة عن مظاهر التفسخ والانحلال ، وتزويدهم بالقيم الإنسانية السامية والمقومات الحضارية الوطنية .
- التواصل الطبيعي – الذي يعتبر ضرورة للنشأة العاطفية والوجدانية للطفل – بين الآباء والأبناء .
- توثيق روابط الأطفال بالوطن الأم باستمرار صلتهم به وتعميق شعورهم بالانتماء إليه،

وتيسير اندماجهم في مجتمعهم الأصلي في حالة العودة ، وتهيئتهم لذلك .

- حل المشكلات التي تطرحها مسألة الهوية الثقافية ، من خلال الحفاظ على هوية أبناء المهاجرين من دول المغرب العربي وأصولهم العربية والمغربية المتميزة ، وذلك بربطهم بثقافتهم الإسلامية والعربية المغربية وتنميتها بتنمية اللغة الأم ، نظراً للعلاقة الوطيدة بين اللغة والثقافة .
- دمج أبناء المهاجرين في نظام الدراسة بالمدرسة الفرنسية وتكيفهم معها ، لأنه كلما زاد الاهتمام باللغة الأم ولقيت العناية الكافية ؛ قلت نسبة إخفاقهم في الدراسة ، وزادت فرصتهم لتعلم اللغة الفرنسية ، إذ تبين من نتائج بعض الدراسات أن الثنائية اللغوية تساعد على نمو الإدراك وعلى تيسير الفهم التحليلي للغة ، وإجادة اللغة الثانية (الفرنسية).

2- التطورات التي مر بها تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي[9]:

ترجع البدايات الأولى لتعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي إلى فرنسا إلى عام 1939 الذي صدرت فيه مذكرة بتاريخ 1939/7/12 ، سمحت فرنسا بموجبها للجاليات الأجنبية والعربية المقيمة بها بفتح بعض الأقسام خارج أو - في بعض الأحوال - داخل المدارس الفرنسية لتعليم أبناء هذه الجاليات اللغة الأم ، على أن يتم التعليم بهذه الأقسام في غير مواعيد الدراسة الرسمية بالمدارس ، فيما يعرف بالتعليم الموازي ، وكان عدد هذه الأقسام قليلاً ؛ حيث كانت تفتح - فقط - في البلدية التي كان يرأسها عمدة متعاطف مع جالية من الجاليات الأجنبية دون غيرها .

وغالباً ما كان مصير المبادرات الشخصية لتعليم اللغة العربية التي كان يقوم بها بعض عمال دول المغرب العربي طبقاً لما تضمنته مذكرة عام 1939 هو الفشل ، إلا في بعض البلديات التي يكثر فيها العمال من تلك الدول ، مثل بلديات : مرسيليا ، ونيس ، وليل، وبوردو، وضواحي باريس .

وخلال عام 1972 صار التعليم الموازي ينفذ بصفة منتظمة بناء على طلبات بفتح أقسام لهذا التعليم ، يتقدم بها عمال المغرب العربي الذين كانوا يعيشون مع أسرهم قبل صدور المرسوم الخاص بالتجمع العائلي للعاملين الأجانب بفرنسا ، الذي صدر عام 1974. وبعد اتخاذ الإجراءات الرسمية والاتصال بقنصليات دول المغرب العربي كان

يسمح للجاليات المغربية بفتح أقسام لتعليم أبنائها اللغة العربية على نظام التعليم الموازي ، ومن جهتها كانت دول المغرب العربي تنتدب المعلمين اللازمين للتدريس بهذه الأقسام .

وعندما قررت دول السوق الأوروبية المشتركة - بما فيها فرنسا - تطبيق القوانين الخاصة بالهجرة العائلية - أو التجمع الأسرى - التي صدرت عام 1974 لصالح عمال المغرب العربي ، بادر كثير من هؤلاء العمال الذين كانوا يعيشون بعيداً عن زوجاتهم وأولادهم بسبب الشروط المنصوص عليها في عقود العمل بتجميع أسرهم والاندماج في المجتمعات الأوروبية والتأثر بثقافتها .

وتطبيقاً للقوانين المتعلقة بالتعليم الإجبارى لجميع الأطفال في سن الإلزام ، أصبحت هذه الدول تلتزم بتأمين التعليم لأبناء عمال دول المغرب العربي المهاجرين في أوروبا في جميع المدارس الابتدائية والثانوية أو المهنية ، مثلما هو الشأن بالنسبة لجميع أبناء الجاليات الأجنبية الأخرى .

ونتيجة لتأثر أبناء المهاجرين من دول المغرب العربي بمغريات المجتمعات الأوروبية وهيمنة ثقافة هذه المجتمعات على أذهانهم ، فقد شعرت حكومات هذه الدول بأهمية تنظيم تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية والوطنية لأبناء جالياتها ، ولذلك عقد وزراء التربية الوطنية بهذه الدول اجتماعاً في تونس عام 1974 لتبادل الرأي والتباحث حول تقنين تعليم اللغة العربية لأبناء العمال العرب المهاجرين في أوروبا ، وبدأت هذه المبادرة تعطي ثمارها، حيث وقع وزير التعليم الابتدائي والثانوى المغربي مع زميله الفرنسى عام 1974 بروتوكولاً يقضي بإنشاء أقسام التعليم المدمج ، إضافة إلى أقسام التعليم الموازى .

وعملاً على مساعدة التلاميذ على التكيف مع المدرسة الفرنسية ، وللتغلب على صعوبات تعلم هؤلاء التلاميذ باللغة الفرنسية ، فقد أدركت فرنسا أهمية تعليم أبناء المهاجرين من دول المغرب العربي اللغة العربية ، لذلك أبرمت اتفاقيات ثنائية بينها وبين دول المغرب العربي حول تعليم اللغة العربية لأبناء جاليات هذه الدول ، وقد أبرمت أول اتفاقية لتعليم اللغة العربية مع تونس ، التي أبرمت معها فرنسا اتفاقية ثنائية تحت رقم (375) في 29 نوفمبر عام 1974 بعنوان "تعليم اللغة العربية للتلاميذ التونسيين المقيدين بمدارس التعليم الابتدائي" ، ثم أبرمت فرنسا مع المغرب اتفاقية مشابهة تحت رقم (1391) في 9 نوفمبر عام 1975 .

وبالنسبة للجزائر ، ونظراً للعلاقة الرسمية الجافة بين فرنسا والجزائر بسبب قرار تأميم النفط الجزائرى ، وموقف الحكومة الجزائرية من الأوروبيين في الجزائر ، بما في ذلك قرار نزع ملكيتهم ، ورفض تعويضهم عنها ، وطردهم ، فقد تأخر توقيع هذه الاتفاقية حتى أول ديسمبر عام 1981 ،على أن تطبق ابتداء من العام الدراسي 1982– 1983 .

وبموجب هذه الاتفاقيات والمنشورات الوزارية التي صدرت في مارس عام 1976 ويناير عام 1978 تتحمل دول المغرب العربي كافة ، الأعباء المالية وتتعهد – كما جاء في نصوصها – بوضع برامج الدراسة وإيفاد المعلمين اللازمين لتعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من هذه الدول على طريقتين ، هما الدروس الموازية للدوام المدرسي الرسمي ، والدروس المدمجة في ثلث الوقت التعليمي ، على أن تكون مادة اللغة العربية – وفقاً لهذا النظام – اختيارية وليست إجبارية ، وألا يتم تعليمها إلا بطلب من أولياء الأمور ، وأن تفتح المدارس الفرنسية أقساماً لتدريس اللغة العربية في حالة وجود 50 تلميذاً أو أكثر يرغبون في تعلمها، وألا يتجاوز عدد ساعات تعليم اللغة العربية) ساعات في الأسبوع.

وأصدرت السلطات الفرنسية منشورين بشأن أوضاع المعلمين الأجانب في فرنسا – بما فيهم الموفدين من دول المغرب العربي – صدر الأول في 29 يونيو عام 1977 ليحدد الشروط التي يتم بمقتضاها تكليف المعلمين وأداء مهامهم ، وبمقتضاه تخضع الدراسة لرقابة السلطات القنصلية من الناحية التربوية وتخضع للسلطات الفرنسية من الناحية الإدارية ، وصدر المرسوم الثاني في 2 فبراير عام 1978 تحت رقم (78057)، وهو خاص بأوضاع المعلمين الأجانب الذين يقومون بتدريس أبناء الجاليات الأجنبية لغاتهم القومية ، وبمقتضاه تحددت الإجراءات الواجب اتباعها للحصول على بطاقة خاصة لمعلم في مهمة تسري لمدة سنتين قابلتين للتجديد .

وحتى يتم استخدام المعلمين الأجانب استخداماً ناجحاً ، فقد صدر المنشور رقم (79158) فى 16 مايو عام 1979 وبمقتضاه يتم تشكيل لجنة من مديري المدارس أو المعلمين من جهة ومن قناصل الدول التي يتبعها المهاجرون أو ممثلوهم من جهة أخرى، يدخل ضمن مهامها العمل على تلبية احتياجات أبناء المهاجرين ، وتوفير الحلول الممكنة للمشكلات الخاصة بتعليمهم لغة آبائهم .

واعتباراً من عام 1983 أصبحت إجراءات فتح أقسام لتدريس اللغة العربية في

المدارس الابتدائية تخضع لاستشارة مسبقة لأولياء الأمور ، على أن يتم ذلك بقيام إدارات المدارس بتوزيع استمارات على أولياء الأمور في يناير من كل عام ، ثم تجمع الإجابات وتوجه إلى الأكاديميات المعنية للنظر في إمكانية إنشاء أقسام جديدة لتعليم اللغة العربية في شكل تعليم مدمج أو مواز ، ويتم بحث هذه الاستمارات لمعرفة إمكانية فتح هذه الأقسام بمعرفة لجنة مكونة من الملحقين الثقافيين والمسئولين بوزارة التربية الفرنسية .

3- المشكلات التي تعوق تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي إلى فرنسا :

هناك مجموعة من المشكلات التي تعوق تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي إلى فرنسا ، يمكن تقسيمها على النحو التالي :

أ - مشكلات متصلة بالدولة المضيفة للمهاجرين (فرنسا)[15] :

تسعى الدول المضيفة للمهاجرين من دول المغرب العربي - ومنها فرنسا - إلى وضع العراقيل أمام تنفيذ الاتفاقيات الخاصة بتعليم أبنائهم اللغة العربية ، لعدة أسباب ، منها محاولة قطع صلتهم بلغتهم الأم ؛ وبالتالى قطع صلتهم بدولهم ، وذلك لتأمين اندماجهم الكلي في المجتمع الفرنسي ، بهدف حصول فرنسا على مصدر دائم للعمالة الرخيصة التي يمكن السيطرة عليها بسهولة ، وخاصة في الأعمال اليدوية الصعبة التي لا يقوم بها الفرنسيون . ومن هذه الصعوبات والمشكلات المتصلة بالدولة المضيفة (فرنسا) نذكر :

- أن كثيراً من المدارس والأكاديميات (هيئات التفتيش) تتحايل لمنع تطبيق الاتفاقيات ، وتفتعل الأسباب العديدة التي تحول دون تنظيم الدروس المتفق عليها، ومن ذلك : عدم إرسال الاستمارات التي يبدى فيها الآباء رغبتهم في تعليم أبنائهم اللغة العربية ، التي من المفروض أن ترسلها إليهم المدارس في يناير من كل عام ، وتحذير بعض المديرين للآباء من الموافقة على تعليم أبنائهم اللغة العربية، لأن ذلك - في رأيهم - يؤثر على تحصيلهم الدراسى .
- أن بعض المديرين يتعمد تنظيم جداول الدراسة ، بحيث تكون حصص اللغة العربية في الوقت الذي يكون فيه التلاميذ قد استنفدوا جهدهم ، أو في وقت يكون فيه التلميذ مرغماً على الاختيار بين حصص اللغة العربية ، وحصص مواد أخرى،

قد تكون مادة أساسية ، أو مادة ترفيهية (أنشطة) ، يعز على التلميذ أن يحرم نفسه منها ، وهذا معناه إجبار التلميذ بطريقة غير مباشرة على عدم حضور دروس اللغة العربية .

- عدم اعتبار الجهد المبذول في تعلم اللغة العربية ، والدرجات التي يحصل عليها التلميذ في امتحاناتها في حساب النتائج المدرسية .
- إن قانون الإصلاح 23 /4/ 1985 المعروف باسم قانون شفاتمان يشكل عائقاً أمام اتفاقيات تعليم اللغة العربية لأنه يعتبر جميع المواد المقررة أساسية وإجبارية، ويمنع تلقي التلميذ لأكثر من (27) حصة في الأسبوع ، وهذا معناه أنه لا مجال لحصص تخصص لتعليم اللغة العربية ، وأنه يعطي الضوء الأخضر لمديري المدارس ، لمنع إدراج تعليم اللغة العربية ضمن جداول الحصص .
- قصر تعليم اللغة العربية – إذا كان هناك مجال لتعليمها – على مراحل التعليم الأولى ، ووضع العراقيل أمام تعليمها في المرحلة الثانوية ، ومن ذلك : عدم وجود معاهد أو فصول لتدريسها في هذه المرحلة ، وعدم توفر الإمكانات المادية والبشرية ، بالإضافة إلى عدم رغبة الآباء في تعليمها لأبنائهم في هذه المرحلة، مفضلين اختيار اللغات الأوروبية .
- عدم اهتمام وحفاوة المديرين والمعلمين الفرنسيين بمعلمى اللغة العربية – في كثير من المدارس – رغم استناد تعليمها على إطار قانوني ، مما يصعب مهمة المعلم، ويجعل علاقته بتلاميذه دون المرغوب فيه .

ب – مشكلات خاصة بالتلاميذ من أبناء المهاجرين [11]:

أدى التجمع الأسرى الذي سمحت به فرنسا بالنسبة للمهاجرين من بلاد المغرب العربي إلى التحاق أفراد أسرة المهاجر به وإلى تمكينه من الحصول على مسكن متواضع، وهو ما يعد خطوة هامة نحو استقرار المهاجرين المغاربة في فرنسا ، وأدى في نفس الوقت إلى اصطحاب الأبناء إلى فرنسا ، أو إنجاب أطفال من أبوين مهاجرين ، وإلى تشتت أبناء المهاجرين من الجيلين الثانى والثالث ، وشعورهم بعدم الاطمئنان ، لأنهم يعيشون حالة من التمزق بين ثقافتين مختلفتين ومتفاعلتين تفاعلاً ديناميا : ثقافة أُمِّه المتأصلة في لا شعوره، التي تجد تعبيرها داخل المجتمع الصغير كالأسرة وأفراد الجالية المغربية ، وثقافة المجتمع

الذي يعيش فيه ، التي تجد تعبيرها داخل المجتمع الكبير ، كالبيئة والمدرسة ووسائل الإعلام . أدت هذه الظروف إلى ظهور العديد من المشكلات الخاصة بالتلاميذ – من أبناء المهاجرين – التي كانت تعوق تعليمهم اللغة العربية ، نذكر منها :

- أن بعض التلاميذ لا يهتمون بتعلم اللغة العربية ، إما لأنهم يرونها غريبة لا تستخدم في المدرسة ، أو في الشارع ، أو مع زملائهم ، أو لأنهم يشعرون بأن تعليمها يعتبر نوعاً من العقاب الذي لا فائدة من ورائه ، أو لأن المعلمين الفرنسيين يشجعونهم على الاهتمام بالمواد الأساسية ، وعدم الاهتمام بالمواد الاختيارية، ومنها اللغة العربية .
- شعور التلاميذ بأن عودتهم إلى الوطن الأم صعبة التحقيق ، لأنهم غير مهيئين لهذه العودة ، ولذلك لا يهتمون بتعلم اللغة العربية ، لأنها لا تؤثر في مستقبلهم الدراسي ، أو تأهيلهم المهنى.
- عدم رغبة كثير من التلاميذ مواجهة أعباء إضافية لتعلم اللغة العربية ، خاصة أن تعلمها إما أن يكون في الوقت المخصص لراحتهم ، أو في الوقت المخصص لممارسة الأنشطة الرياضية ؛ مما يجعلهم غير قادرين على مواصلة تعلم اللغة العربية وحضور دروسها .
- شعور الكثير من التلاميذ بأنه لا جدوى من تعلم اللغة العربية ، لأنهم لن يواصلوا تعلمها في المرحلة الثانوية ، إذ يقتصر تعليمها على المرحلة الابتدائية ، لأنه نادراً ما توجد مدارس تعلمها في المرحلة الثانوية .
- عدم انسجام بعض التلاميذ مع معلمي اللغة العربية ، لاتباعهم طرق تدريس لم يتعودوا عليها ، واستخدامهم وسائل إيضاح متخلفة تنفر التلاميذ من دراسة اللغة العربية .

ج – مشكلات خاصة بالآباء (12) :

كانت الهجرة إلى فرنسا من بلاد المغرب العربي قاصرة على الرجال ، ولكن بعدما حدت فرنسا من الهجرة ، وشجعت اعتباراً من عام 1974 على التجمع الأسري ؛ سمحت للمهاجر بالحصول على مسكن متواضع ، وبذلك بدأت مرحلة الاستقرار ، واتجاه المهاجرين – وغالبيتهم من العمال – نحو الاندماج في المجتمع الفرنسى ، والإقامة بصفة دائمة في فرنسا ، وعدم التفكير في العودة إلى بلادهم الأصلية ، وقد ظهرت نتيجة لذلك عدة مشكلات أمام تعليم اللغة العربية لأبنائهم ، نذكر منها :

- عزوف الآباء – خاصة الذين قرروا الاستقرار في فرنسا – عن تعليم أبنائهم اللغة العربية ، لاعتقادهم أن تعلمها يشكل عبئاً يحول دون تقدمهم في الدراسة خاصة وأن نسبة كبيرة من أبنائهم يواجهون صعوبات تعليمية تؤدي بهم إلى التأخر الدراسي .
- رغبة بعض الآباء في أن يختار أبناؤهم في المرحلة الثانوية نفس اللغات – الإنجليزية والإسبانية – التي يختارها الأطفال الفرنسيون ، باعتبارها أداة للصعود الاجتماعي يؤدي إلى عدم اهتمامهم بتعلم أبنائهم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية .
- نسبة كبيرة من الآباء من الطبقة العاملة التي لا تستطيع أن توفر لأبنائها مصاريف إضافية لأي نوع من التعليم ، فضلاً عن أن تعليم اللغة العربية يصعب الحصول عليه في جميع المدارس الابتدائية ، مما يتطلب الانتقال إلى المدارس التي يوجد بها هذا النوع من التعليم .

د – مشكلات خاصة بالمعلمين (13) :

يقوم بتدريس اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي إلى فرنسا ، سواء على نظام التعليم المدمج ، أم التعليم الموازى ، أم بالمراكز الثقافية والاجتماعية التابعة للقنصليات التي تنظم دروساً في اللغة العربية في أيام الإجازات ، يقوم بذلك معلمون من دول المغرب العربي ، يتم ندبهم لهذا الغرض ، أو معلمون إمّا متفرغون ، أو بأجر من الطلاب الذين يدرسون بفرنسا ، قد يحول دون قيامهم بواجباتهم على الوجه الأكمل العديد من المشكلات ، نذكر منها :

- أن بعض المعلمين لا يملك الكفاية العلمية التي تمكنهم من أداء رسالتهم على الوجه الأكمل ، لعدم تأهيلهم للقيام بمهام تعليمية خارج دولهم ، وعدم معرفتهم بالمشكلات الخاصة التي تطرحها الهجرة ؛ مما يجعلهم غير قادرين على مواجهة ظروف العمل في مدارس يختلف نظامها التعليمي عن النظام التعليمي في دولهم .
- اتباع المعلمين لأساليب تعليم تعتمد غالباً على التلقين واستخدامهم لوسائل إيضاح متخلفة ، وعدم استخدامهم للوسائل التعليمية الحديثة والمتطورة التي يهتم معلمو المواد الأخرى باستخدامها يجعل التلاميذ لا يهتمون بحضور دروس اللغة العربية .
- صعوبة تعامل كثير من المعلمين مع التلاميذ الذين يأتونهم – غالباً – من فصول

متفاوتة، حسب درجة مكتسباتهم للغة العربية ، لا حسب أعمارهم ومستويات صفوفهم الحقيقية ، ومن فصول معلموها الفرنسيون مختلفون في أساليب تدريسهم .

- شعور بعض المعلمين بالإحباط لإحساسهم بأن جهودهم تضيع سدى ، لعدم إقبال الكثير من أبناء الجالية على تعلم اللغة العربية ، لأنه لا يجد فيها ما يؤكد ذاته من ناحية ، ولأنه ليس لها تأثير في مستقبلهم الدراسي ، أو تأهيلهم المهني من ناحية أخرى .
- إحساس معلم اللغة العربية بأنه هامشي ، يدرس اللغة العربية ضمن ثلث الوقت التعليمي ، إلى جانب إحساسه بالعزلة عن زملائه الفرنسيين ، وإحساسه بعدم الاستقرار ، لأنه يقوم بالتدريس في عدة مدارس في وقت واحد ، مما يجعله يشعر بالغربة عن المدارس التي يعمل بها .
- تنقل بعض المعلمين من مدينة إلى أخرى للتدريس في المدارس التي يتواجد بها تلاميذ من دول المغرب العربي ، يحد من نشاطهم ويؤثر في دورهم التربوي .

هـ- مشكلات خاصة باللغة والمناهج والكتب المدرسية[14] :

رغم أهمية تعليم اللغة العربية ، باعتبارها من أهم الوسائل التي تربط الأطفال من دول المغرب العربي في فرنسا بالوطن الأم وتساعدهم على الشعور بهويتهم الخاصة وبانتمائهم الوطني ، فإنه يواجه تعليمها عدة مشكلات خاصة باللغة والمناهج والكتب المدرسية ، نذكر منها:

- أن التلميذ من دول المغرب العربي يجد نفسه منقسماً بين اللغة العربية الفصحى التي يتم تدريسها له في المدارس الفرنسية من خلال جهود الدولة التي ينتمي إليها ، واللغة الدارجة التي يتحدث بها أفراد أسرته .
- إغفال تعليم بعض التلاميذ لغتهم الأصلية ، كاللغة البربرية التي يتحدث بها نسبة كبيرة من أبناء الجزائر .
- أن أجهزة التلاميذ - الذين ولدوا في فرنسا - الصوتية تكونت على طريقة النطق باللغة الفرنسية ، حيث أصبح من الصعب عليهم النطق ببعض الحروف والأصوات الخاصة باللغة العربية .
- أن مناهج اللغة العربية والكتب المدرسية الخاصة بها التي يتم تدريسها لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي هي نفس المناهج والكتب المقررة بهذه الدول، ولهذا

فإن محتوياتها لا تستجيب لمتطلبات الأطفال المغتربين واحتياجاتهم الثقافية والتربوية ، ولا تتناسب وأوضاعهم .

ثالثاً : التوصيات والمقترحات :

أما وقد تم حصر نسبة كبيرة من الصعوبات والمشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي في فرنسا ، فإنه يمكن للتغلب عليها العمل على تنفيذ مجموعة من التوصيات والمقترحات ، التي يمكن تقسيمها إلى : توصيات خاصة بالدولة المضيفة للمهاجرين ، وأخرى خاصة بدول المغرب العربي والمنظمات الدولية العربية، وتوصيات خاصة بكل من التلاميذ والآباء والمعلمين ، ثم توصيات خاصة باللغة والمناهج والكتب المدرسية ، يمكن عرضها على النحو التالي :

1- توصيات ومقترحات خاصة بالدولة المضيفة (فرنسا) تبين ضرورة :

- تحقيق التواصل بين التعليمين الابتدائي والثانوي ، بهدف تمكين الأطفال من أبناء دول المغرب العربي الذين درسوا اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من اختيار دراستها في المرحلة الثانوية كلغة اختيارية .
- التنبيه على مديري المدارس الابتدائية بإرسال استمارات إبداء الرأى للآباء في مواعيدها ، والتأكيد على وصولها لهم .

2- توصيات ومقترحات خاصة بدول المغرب العربي تبين ضرورة :

- تحمل دول المغرب العربي نسبة من تكاليف تجهيز أقسام ومراكز تعليم اللغة العربية المنشأة في فرنسا ، وتزويدها بالصحف والمجلات التي تصدرها تلك الدول ، هذا إلى جانب إنشاء أندية ثقافية وترفيهية خاصة بأبناء عمال دول المغرب العربي ، بهدف تجميعهم فيها ، وتنشيطهم ثقافياً .
- مساعدة المدارس التي تنشئها أو تشرف عليها جاليات من دول المغرب العربي بتوفير المعلمين اللازمين والكتب المدرسية اللازمة ، لتمكينها من القيام بدورها في تعليم اللغة العربية لأبناء هذه الجاليات .
- العمل على أن يكون للسفارات وقنصليات دول المغرب العربي دور ملموس في متابعة مشكلات العمال من تلك الدول ومشكلات تعليم أبنائهم في فرنسا ، والعمل على التغلب

عليها ، حتى يشعروا باهتمام دولهم بحل مشكلاتهم ؛ مما يزيد من انتمائهم وارتباطهم بالوطن الأم ، والاهتمام بتعليم أبنائهم اللغة العربية .

- قيام دول المغرب العربي – والدول العربية الأخرى – بتفويض المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الأليسكو) في مناقشة فرنسا وغيرها من الدول التي تتواجد فيها أعداد كبيرة من الجاليات العربية إمكانية الوصول إلى اتفاقيات مناسبة لتعليم أبنائها اللغة العربية ، ويمكن أن تتعاون في هذا المجال مع منظمة اليونسكو .
- تمكين المعلمين الموفدين من أى دولة من دول المغرب العربي – على حد سواء – من تدريس اللغة والثقافة العربية في المناطق التي يتواجد فيها كثافة من أبناء الجاليات العربية ، دون تفرقة بين أبناء هذه الدولة وتلك ، تجنباً من ضياع الوقت في تنقل المعلمين من منطقة إلى أخرى ، تبعاً للتشتت السكني لأبناء دولهم ، وسعياً لمردود أفضل بتكاليف مالية مرشدة .
- استصدار التشريعات اللازمة لتسهيل استضافة أكبر عدد من أبناء المهاجرين في زيارات طويلة أو قصيرة للوطن الأم وتشجيع الزيارات العائلية مع جعل هدفها ثقافياً.

3- توصيات ومقترحات خاصة بالمنظمات الدولية والعربية تبين ضرورة :

- تبني الجامعة العربية ووكالاتها المتخصصة كمنظمة العمل العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتنسيق مع دول المغرب العربي وجميع الأجهزة المتخصصة بالصوتيات واللسانيات مشكلة تعليم ونشر اللغة العربية بشكل مبسط ، ليس فقط بين أبناء المهاجرين ، بل وأيضاً بين أبناء الجاليات العربية في الدول الأوروبية والأمريكية .
- تضافر جهود المنظمات الدولية مثل منظمة العمل الدولية ، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم والمنظمات الإقليمية مثل منظمة العمل العربية ، ومنظمة التربية والثقافة والعلوم (الأليسكو) لإنشاء نظام لتعليم اللغة العربية يتم دمجه ضمن مناهج مدارس دول الإقامة ، وبحيث يعمل على تلبية احتياجات أبناء المهاجرين العرب المقيمين في أوروبا .
- قيام المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتدريب بعض أفراد من الجاليات العربية في الخارج للقيام بتعليم اللغة العربية لأبناء الجاليات العربية ، وأن تسعى للاستفادة

من المبعوثين العرب ومن طلاب الدراسات العليا وزوجات الدبلوماسيين العرب للمساهمة في تعليم أبناء الجاليات العربية .

4 - توصيات ومقترحات خاصة بأبناء المهاجرين تبين ضرورة :

- تكثيف الأنشطة الثقافية والترفيهية المقدمة للأطفال في مقرات قنصليات دول المغرب العربي ومراكزها وأنديتها الثقافية والاجتماعية يومي السبت والأحد ، وخلال العطلات الرسمية ، والاحتفال بالأعياد الوطنية والدينية .
- إيفاد الأطفال المتقدمين في تعلم اللغة العربية إلى أرض الوطن سنوياً لمدة أسبوع أو أكثر ، على أن تساهم القنصليات والأندية والمراكز الثقافية في نفقات السفر والإقامة .
- تشجيع إقامة المخيمات الصيفية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي ، سواء كان ذلك في الوطن الأم ، أم في دولة المهجر (فرنسا) .

5- توصيات ومقترحات خاصة بالآباء وأولياء الأمور تبين ضرورة :

- إنشاء جمعيات للآباء وجمعيات رياضية ، بكل مدينة بها عدد كبير من المهاجرين، وتكوين جمعيات نسائية تلعب دوراً إيجابياً في إقناع الأمهات بتعليم أطفالهن اللغة العربية .
- تنمية الشعور القومي بين المهاجرين وبث الإحساس بينهم بأن لهم حقوقهم في وطنهم الأم لو عادوا إليه ، خاصة عندما يدركون أنهم مواطنون من الدرجة الثانية في الدول الأوروبية ، وذلك حتى يتشجعوا على تعليم أولادهم اللغة العربية .
- حث الآباء على خلق مناخ عائلي عربي (تونسي أو جزائري أو مغربي) داخل أسرهم في دولة المهجر (فرنسا) ، هذا إلى جانب حثهم على التحدث باللغة العربية في المنزل بهدف ترغيب أبنائهم في تعلمها .

6- توصيات ومقترحات خاصة بالمعلمين وبتأهيلهم تبين ضرورة :

- الاعتماد في اختيار المعلمين اللازمين لتعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي على مقاييس مقننة حول الخصال والصفات التي يجب أن يتسم بها

المعلم ، ومنها : الوطنية الصادقة ، الحزم والبذل والعطاء ، التضحية في سبيل الغير ، الأخلاق الحميدة والسلوك المشرف ، الانضباط ، التشاور ، التنسيق مع السفارات والقنصليات ، وبذل الجهد لأداء المهمة التربوية على أحسن صورة .

- تعريف المعلمين الذين يتم اختيارهم لتعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين بالمجتمع الذي سيباشرون فيه نشاطهم التربوي ، وظروف الأطفال الذين سيتولون تعليمهم اللغة العربية ، وطرق التدريس التي يجب استخدامها معهم ، والفرق بين تعليم اللغة العربية لأبناء دول المغرب العربي في المهجر وتعليمها لأبناء تلك الدول في الوطن الأم .
- اهتمام دول المغرب العربي بإنشاء معهد – في إحدى هذه الدول – يتولى إعداد معلمين مؤهلين لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وعقد دورات تدريبية مستمرة لتنميتهم مهنياً ، حتى يتمكنوا من تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مع الاهتمام بإعداد كفاءات محلية من أبناء المهاجرين من دول المغرب العربي ، يتم إعدادهم إعداداً جيداً أكاديمياً وتربوياً لتعليم اللغة العربية .
- أن يلم المعلمون – الذين يتم اختيارهم لتعليم اللغة العربية – قدر الإمكان بظروف كل تلميذ ومشاكله وأوضاعه العائلية ، حتى يراعيها في عمله ، عن طريق تنويع أساليب التدريس ، وتوفير المناخ التربوي والعلاقات الطيبة ، مما يشجع الأطفال على تعلم اللغة العربية .

7- توصيات ومقترحات خاصة باللغة والمناهج والكتب الدراسية تبين ضرورة :

- التنسيق بين دول المغرب العربي في مجال تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين ، ووضع منهج شامل وموحد لتعليمها ، على أن يتم ذلك بمعرفة لجنة من المتخصصين في اللغة العربية بهذه الدول ، تضع في اعتبارها : الواقع الفسيولوجي والثقافي والاجتماعي للطفل المهاجر ، وأن يهتم المنهج بعدة جوانب ، منها تنمية الشعور بالانتماء القومي والحضاري للأمة العربية ، والأبعاد الثقافية والحضارية والتاريخية لدول المغرب العربي، ومسايرة الرصيد اللغوي للأطفال ، والسعي إلى حيوية الدرس ودفع التلاميذ إلى التفكير وإثارة اهتمامهم ، والتدرج من الاسم إلى الفعل ، ومن الأكثر استخداماً إلى الأكثر صعوبة مع الالتزام باللغة العربية الفصحى المبسطة الوظيفية ، لأن أجهزة

هؤلاء الأطفال الصوتية ، تكونت على طريقة النطق باللغات الأوروبية ، حيث أصبح من الصعب عليهم النطق ببعض الحروف والأصوات الخاصة باللغة العربية ، وضرورة تركيز المضمون على مبدأ اللغة العربية الوظيفية ، بحيث تتسم المعلومات المتضمنة في كل درس بالمنفعة العملية والمردود السريع . هذا .. ويجب الربط في المنهج بين القراءة والكتابة والتعبير ، التي هي عناصر أساسية في العملية التعليمية ، مع الاهتمام بالصورة كوسيلة أساسية من وسائل الإيضاح .

- تجريب الكتب المدرسية التي يتم إعدادها وفقاً للمناهج الموحدة قبل تعميم استخدامها، حتى يمكن تطويرها من خلال تغذية راجعة متأنية أثناء فترة التجريب ؛ ضماناً لاستقرارها .
- إعداد دليل للمعلم ، مصاحب لكتاب التلميذ في اللغة العربية لكل مستوى دراسى مع إعداد كتاب وكراسات للتدريبات تصاحب الكتاب المدرسي المقرر .
- الاهتمام بتدريب التلاميذ على النطق السليم ، ويستحسن عدم تدريس قواعد النحو كمادة مستقلة ، بل تكون ضمن مناقشات القراءة والمطالعة ، وأن يتدرب عليها الأطفال في أثناء القراءة .
- توفير الوسائل التعليمية المتطورة – بمعرفة دول المغرب العربي – التي تعين على تعليم اللغة العربية ، مثل : أشرطة الفيديو والتسجيلات السمعية والبصرية ، على أن تكون مناسبة لما يتم تدريسه وللأنشطة التي يمارسها الأطفال خلال الحصة ، حتى يمكنهم تعلم اللغة العربية بسهولة ويسر .

الهوامش

1 – الشاذلي ، السعيد العربي (1999) . ديناميات اندماج المهاجرين المغاربة في المجتمع الفرنسي ، دراسة ميدانية للمقيمين في ضواحي مدينة باريس ، رسالة دكتوراة قدمت لمعهد البحوث والدراسات العربية ، جامعة الدول العربية ، ص 20 ، ص 21 .
وأيضاً: الأصور ، خالد محمد (1998) : الجاليات الإسلامية في أوروبا ، المنافذ ، المشكلات ، الحلول ، القاهرة ، دار الاعتصام ، ص 42 .
وأيضاً: بن نفيسة ، سارة (1994) الأطفال والشباب المغاربة في أوروبا ، حالة المهاجرين في

فرنسا ، في : نحو خطة قومية لثقافة الطفل العربي ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص 48 .

وأيضاً: الجلاصي ، محمد (1992) في الإضافات الثقافية والحضارية للهجرة العربية في أوروبا . في : تعليم العربية لأبناء الجاليات العربية في أوروبا الواقع ... الأفاق وقائع ندوة تونس 12-14 ديسمبر (1990) ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص 79 .

وأيضاً : أيدي ، روسال (1988) ، الوضع الاجتماعي الثقافي لأبناء العمال العرب في أوروبا في : تعليم أبناء العمال العرب المهاجرين في أوروبا ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص 52 .

وأيضاً : الزغل ، عبد القادر ، (1988)، الظروف الاجتماعية والتربوية لأبناء العمال العرب في أوروبا ، إعداد : عبد القادر الزغل ، وشريه بن عاشور ، في : تعليم أبناء العمال العرب المهاجرين في أوروبا ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص 88 ،ص 89 .

وأيضاً : صابر ، محي الدين (1988) ، تقويم كتاب تعليم أبناء العرب المهاجرين في أوروبا، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص 5 .

مينوز ، مارى كلود (1988)، تعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية الفرنسية . في : تعليم أبناء العمال العرب المهاجرين في أوروبا ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص 190 .

2 - الشاذلي ، السعيده العربي سابق ، ص 29 .

وأيضاً : غانم ، عبد الله عبد الغني (1990) ، المهاجر المصري دراسة سوسيولوجية، القاهرة ، المكتب الجامعي الحديث ، ص 20 .

3 - السعيدة العربي الشاذلي (1999) ، مرجع سابق ، ص 30 .

وأيضاً: عبد المعطي ، عبد الباسط 1984 الهجرة النفطية والمسألة الاجتماعية دراسة ميدانية على عينة من المصريين بالكويت ، القاهرة ، مكتبة مدبولي ، ص 38 .

4 - الشاذلى ، السعيدة العربي (1999)، مرجع سابق ، ص 31 .

وأيضاً: غانم عبد الله عبد الغني 1990 مرجع سابق ، ص 21 .

5 - أطوبى ، عبد الواحد (1988) تجربة المغرب العربي في تعليم أبناء العمال العرب المهاجرين في أوروبا ، في : تعليم أبناء العمال العرب المهاجرين في أوروبا ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص 236 ، ص 247 .

6 - تجربة الجمهورية التونسية في مجال تعليم اللغة والثقافة العربيتين لأبناء التونسيين في أوروبا 1992 ، في : تعليم اللغة العربية لأبناء الجاليات العربية في أوروبا الواقع – الآفاق ، وقائع ندوة تونس 12-14 ديسمبر 1990 ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص 9 ، ص 10 .

وأيضاً : أطوبي ، عبد الواحد 1988 ، مرجع سابق ، ص 245 .

7 - تجربة الجمهورية التونسية (1992) ، مرجع سابق ، ص 9 ، ص 17 .

وأيضاً : أطوبي ، عبد الواحد (1988) ، مرجع سابق ، ص 247 .

8 - الشاذلي ، السعيدة العربي (1999) ، مرجع سابق ، ص 275 .
وأيضاً: الأصور ، خالد محمد (1998) ، مرجع سابق ، ص 275 .
وأيضاً : الجلاصي ، محمد (1992) ، مرجع سابق ، ص 86 .
وأيضاً : العابد ، أحمد (1992) وضع المهاجرين المغاربيين في أوروبا وضبط خطة لتعليم أبنائهم اللغة العربية ، في : تعليم العربية لأبناء الجاليات العربية في أوروبا الواقع، والآفاق ، وقائع ندوة تونس ، 12 - 14 ديسمبر 1990 ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص 158 .
وأيضاً : تجربة الجمهورية التونسية (1992) ، مرجع سابق ، ص 14 .
وأيضاً: عبد الجليل ، محمد (1992) نتائج تعليم اللغة العربية بشمال ألمانيا الاتحادية . في تعليم اللغة العربية لأبناء الجاليات العربية في أوروبا ، الواقع ، الآفاق ، وقائع ندوة تونس ، 12 - 14 ديسمبر 1990 ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص 72 .
وأيضاً: ميشال ، هوبار ، السياسة الفرنسية في ميدان تعليم الأطفال العرب ، في : تعليم أبناء العمال العرب المهاجرين في أوروبا ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص 160 .
وأيضاً : مينوز ، ماري كلود (1988) ، مرجع سابق ، 195 .

9 - تجربة الجمهورية التونسية (1992) ، مرجع سابق ، ص 9 ، ص 17 ، ص 18 .
وأيضاً : بوحوش ، عمار (1992) الأبعاد السياسية والقانونية للهجرة . في : تعليم العربية لأبناء الجاليات العربية في أوروبا الواقع .. الآفاق . وقائع ندوة تونس 12 -14 ديسمبر 1990 ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص 103 .
وأيضاً : أطويي ، عبد الواحد (1988) ، مرجع سابق ، ص 237 ، ص 243 ، ص 244، ص 245 .
وأيضاً : مينوز ، ماري كلود (1988) ، مرجع سابق ، ص 193 ، ص 194 .

10 - النور ، طه حسن (1992) تجارب المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وجهودها في تعليم أبناء الجاليات العربية في الخارج في : تعليم العربية لأبناء الجاليات العربية في أوروبا ، وقائع ندوة تونس 12-14 ديسمبر 1990 ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص 116 .
وأيضاً : فضيل ، عبد القادر (1992) الإضافات الثقافية والحضارية للهجرة في : تعليم العربية لأبناء الجاليات العربية في أوروبا الواقع .. الآفاق ، وقائع ندوة تونس 12-14 ديسمبر 1990 ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص 95 .
وأيضاً : تجربة الجمهورية التونسية (1992) ، مرجع سابق ، ص 19 .
وأيضاً : الجلاصي محمد (1988) ، مرجع سابق ، ص 86 .
وأيضاً : مينوز ماري كلود (1988) ، مرجع سابق ، ص 190 .

11 - الشاذلي ، السعيدة العربي (1999) ، مرجع سابق ، ص 359 .
وأيضاً : العابد أحمد (1992) ، مرجع سابق ، ص 156 .
وأيضاً : النور طه حسن (1992) ، مرجع سابق ، ص 120 .
وأيضاً : تجربة الجمهورية التونسية (1992) ، مرجع سابق ، ص 18 .
وأيضاً : الجلاصي ، محمد (1988) ، مرجع سابق ، ص 81 .

وأيضاً : الزغل ، عبد القادر (1988) ، مرجع سابق ، ص 94 .

وأيضاً : شقير ، حافظ (1988) نظرة على مشاكل الجيل الثاني العربي بأوروبا . في: تعليم أبناء العمال العرب المهاجرين في أوروبا ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص 114 .

وأيضاً : م. لوقا (1988) الوضع اللغوي الاجتماعي لأحداث الجيل الثاني ومشاكل تعليم اللغات الأصلية في فرنسا . في : تعليم أبناء العمال العرب المهاجرين في أوروبا ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص 186 .

وأيضاً : مينوز ، ماري كلود (1988) ، مرجع سابق ، ص 190 .

12 - الشاذلي ، السعيدة العربي (1999) ، مرجع سابق ، ص 21 .

وأيضاً : تجربة الجمهورية التونسية (1992) ، ص 19 ، ص 21 .

وأيضاً : عطية ، عبد المجيد (1992) تنسيق السياسات وتوحيد الجهود في مجال تعليم اللغة والثقافة العربيتين . في : تعليم العربية لأبناء الجاليات العربية في أوروبا الواقع .. الآفاق ، وقائع ندوة تونس 12-14 ديسمبر 1990 ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص 199 .

وأيضاً : م ، لوقا (1988) ، مرجع سابق ، ص 186 .

13 - الشاذلى ، السعيدة العربي (1999) ، مرجع سابق ، ص 359 .

وأيضاً : الأصور ، خالد محمد (1998) ، مرجع سابق ، ص 229

وأيضاً : النور ، طه حسن (1992) ، مرجع سابق ، ص 121 .

وأيضاً : تجربة الجمهورية التونسية (1992) ، مرجع سابق ، ص 21 .

وأيضاً : الجلاصي ، محمد (1988) ، مرجع سابق ، ص 84 .

وأيضاً : الزغل ، عبد القادر (1988) ، مرجع سابق ، ص 107 .

وأيضاً : العابد ، أحمد (1988) مقارنة المناهج المقدمة لأبناء العمال في أوروبا بمناهج التعليم في البلاد العربية . في : تعليم أبناء العمال العرب المهاجرين في أوروبا ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص 221 ، ص 232 .

وأيضاً : م . لوقا (1988) ، مرجع سابق ، ص 154 .

وأيضاً : الأصور ، خالد محمد (1998) ، مرجع سابق ، ص 229 .

وأيضاً : النور ، طه حسن (1992) ، مرجع سابق ، ص 120 .

وأيضاً : الجلاصي ، محمد (1988) ، مرجع سابق ، ص 84 .

وأيضاً : العابد ، أحمد (1988) ، مرجع سابق ، ص 238 .

14 - فندن ، دي (1988) الجيل الثانى للمهاجرين ، إعداد دى فندن ، وكاترين ويتول في : تعليم أبناء العمال العرب المهاجرين في أوروبا ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص 89 .

الأطفـال العـرب في أدب المهـجـر
فرنسا كنموذج

محـــمــود قـــاســم ✪

عندما ظهرت الهجرة المضادة من العالم العربي إلى الدول الاستعمارية سابقاً ، كان المهاجرون الأوائل في نهاية الخمسينيات ، وأوائل الستينيات ، من البالغين غالباً ، يسافرون إلى هناك فرادى ، بحثاً عن فرص عمل في المقام الأول ، ثم عن الاستقرار الدائم.

وشيئاً فشيئاً قرروا البقاء في بلاد المهجر التي يتكلمون لغتها ، وسعوا إلى استجلاب أُسرهم ، وزوجاتهم ، وأبناء قبائلهم ، بهدف الزواج والاستقرار ، وقام بعضهم بالاقتران من بنات هذا البلد ، وظهر ما يسمى بالجيل الثاني من المهاجرين ... ثم ولد الجيل الثالث الذي صار حائراً للغاية بين ثقافة الآباء والأجداد ، وبين ثقافة الوطن الذي يعيشون فيه ، ولا يعرفون غيره .

وسوف نتوقف هنا عند دراسة الهجرة إلى فرنسا ، من خلال كتاب " المسلمون في فرنسا ".. لاني كريجيه كرينكي التي تَحَدَّث إليها تلميذ من الجيل الثالث قائلاً : نحن نتلقى ثلاثة أنماط من التعليم ، تعليماً من أبنائنا ، وآخر من مدرسينا ، وثالثاً من الحياة ، وهذه الأنماط الثلاثة تتقارب "... لم يكن هناك أطفال غالباً من بين الذين رحلوا ضمن الجيل الأول . وفي الغالب أيضاً ، فإن عدد الصغار الذين ينتمون إلى الجيل الثاني أقل بكثير من أن نرصد حالاتهم ، لكن لا شك أن الجيل الثالث قد عرف صغاراً، عاشوا وتربوا في كافة أنحاء المدن الفرنسية من ناحية ، واختلطوا بالفرنسيين ، وعاش الكثيرون منهم في الأحياء العربية التي قاموا بتأسيسها ، وعلى رأسها "جوت دور".. Gout d'or الحي الشعبي

✪ كاتب أطفال .

الذي عاش فيه أغلب الآخرين بأجيالهم المتعاقبة . وقد ظهر الموهوبون من أبناء هذه الأجيال المختلفة ، كي يعبروا عن تجاربهم الحياتية، ومن بين هؤلاء المهاجرين لمع كاتب الرواية ، والمسرحية ، والمخرج السينمائي ، وكاتب السيناريو .

وسوف نحاول في هذه الدراسة أن نتعرف على السمات الرئيسية للأطفال ، وسمات حياتهم ، كما عاشوا في هذه المدن ، وخاصة أحياء العرب ، ومناطق تجمعاتهم ، من خلال إبداع هؤلاء المهاجرين ، خاصة الجيل الثالث ، باعتبار أن الأدب والسينما هما مرآة واضحة لأحوال المهاجرين ، وأُسرهم وأيضاً أطفالهم . ومن بين هذه السمات :

■ لم يكن الطفل الصغير هو المحور الأساسي لهذا الإبداع ، سواء في السينما ، أو الرواية ، أو الشعر ، بل كان المهاجر يتحدث غالباً عن طفولته ، ومعاناته في هذه الطفولة ، وقد تباين وجود الأطفال هنا ، فهو إما شخص بالغ ، يتذكر أيام الرحيل والاستقرار ، أو هو طفل موجود ضمن أسرة كبيرة العدد ، هاجرت عن وطنها الأصلي . هذا الطفل هو حائر في المقام الأول بين ثقافتين : الثقافة العربية والإسلامية التي يتلقاها في داره ، وتلك الثقافة الغربية التي يواجهها في حياته العامة . ومن هنا تأتي أهمية التعرف على تفاصيل هذه الحياة .

وحسب إحصاءات منظمة اليونسكو ، فإن سن الطفولة يمتد إلى الثامنة عشرة ، باعتبار أن الصغير يصير غير قادر ، غالباً ، على أن يتولى مسئولية نفسه اقتصادياً ، وعليه ، فإن مجموعة الروايات ، والأفلام المأخوذة عن بعض هذه الروايات التي تتراوح أعمار أبطالها بين هذه السنوات تنضم إلى خانة الأطفال ، مثلما حدث في الرواية التي كتبها مهدي شرف باسم " الحريم في مخدع أرشي أحمد ".. التي تحولت إلى فيلم سينمائي حصل على جائزة سيزار عام 1986 ، وأيضاً فيلم أكساجون XGEON إخراج مالك شيبان 1993 ، هو اسم يعني أبناء المهاجرين في المهجر ، خاصة فرنسا ، حيث نرى في هذا الفيلم مجموعة من المهاجرين من المغرب العربي ، في فترة الإعداد لعيد الأضحى، وهناك مجموعة من الصبية ينتظرون الاحتفال ، ويبدون سعداء ضمن مراسيم تقوم بها الأسرة ، وأيضاً مثلما حدث في فيلم شاب SHEB .. لرشيد بو شارب عام 1991 ، حول صبي جزائري عاش في المهجر ، ويتم طرده من فرنسا ويعود إلى الجزائر . لقد ولد هذا

الشاب الصغير في باريس ، ضمن من يمثل الجيل الثالث من أطفال ، ولا يكاد يعرف كلمة واحدة عن وطنه الأصلي الجزائر ، ويجد نفسه وسط الصحراء ، بل إنه يطلب للتجنيد ، رغم صغر سنه .

■ أبناء الجيل الثاني أو الثالث عليهم أن يعيشوا في ازدواجية ملحوظة ، فهم في المدرسة قد يضطرون إلى تغيير أسمائهم ؛ فيتحول محمد إلى ميمو أو موريس ، وجميل إلى جيمي .. كم هم في أمس الحاجة إلى الجماعة ، وأن يذوبوا في داخلهـم ، ويخشون أن يبدوا مختلفين عنها . إنهم قد يخجلون من أصلهم الذين جاءوا منه . ويدفعهم هذا ، كما قالت السيدة / كرينكي – إلى تغيير أسمائهم وارتداء الزي الأوروبي، كالجينز والحذاء الطويل والقمصان . ويصبح من الصعب عليهم السير في ركاب آبائهم أثناء رحلات العطلات الأسبوعية وهم يرتدون زي البدو . ولا تواجه هذه المشكلة الغلمان وحدهم، بل الفتيات أيضاً ، فالفتاة لا ترغب في أن تكون سندريلا ، ولكنها تحاول أن تبدو طبيعية في مجتمع أكثر تحرراً من مجتمعها الذي يرى أنه يجب أن تتزوج الفتاة مبكراً .

ولا شك أن مثل هذه التجربة يمكن أن تولد أعمالاً فنية وأدبية متميزة .. فهؤلاء الأدباء من الجيل الثاني والثالث لم يعيشوا في بلادهم إلا القليل من سنوات الطفولة الأولى ، أو لعل بعضهم لم يطأ قط الأرض العربية ، لكنه يحمل هويتها وجنسيتها ، وهو مسلم عليه أن يلتزم بتعاليم الدين في المجتمع الغربي .

وبينما وجد الكثير من أبناء الجيل الثالث أن السينما والمسرح هي أفضل سبل الإبداع ، فإن هناك نماذج أخرى اتجهت فقط إلى الكتابة . وسوف نختار هنا نموذجين متقاربين متناقضين : الأول أديب نشر روايته الأولى عام 1983 ، ثم سرعان ما تحول إلى السينما ، فجاءت شهرته في عالم الفن السابع أكبر من شهرته ككاتب ، وهو مهدي شرف. أما النموذج الثاني ، فهو لكاتبة عاشت أغلب سنوات حياتها في فرنسا ، وهي ليلى صبار.

مهدي شرف (1952) :

يقول مهدي شرف في حديثه إلى مجلة سينماتوجراف : " ولدت في قرية صغيرة جداً على مسافة خمسين كيلو متراً من مدينة تلمسان في الجزائر ، وذلك في عام 1952 . وكنت

أتصور أنني سأعيش وأموت في هذه القرية الصغيرة ، إلى أن وقع ذات يوم حادث غير مجرى حياتي .. فقد ماتت أختي ؛ وقررت أمي أن ترحل عن القرية إلى المدينة . ودفع هذا بأبي إلى أن يسافر إلى فرنسا ، بحثاً عن فرصة عمل . حدث هذا أيام حرب التحرير . وأصبح من الصعب على أبي أن يعود إلى الجزائر . لذا .. رحلنا إلى فرنسا للحاق به ، وأصبح اندماجنا صعباً في المجتمع الفرنسي . وعندما أتحدث عن العنصرية ، فأنا أذكر المدرسة بشكل خاص .. كنت طفلاً عربياً . ولذا .. فقد تم إيداعي في فصل للمتخلفين في مركز لإصلاح الشباب المنحرف .. كان كل الصبية من أصحاب المشاكل ، أو من أبناء مدمني الخمر وبنات الهوى ".

ومهدي شرف لم يتلق تعليماً منتظماً ، لكنه عمل وهو طفل في المصانع الباريسية لسنوات عديدة ، حيث عمل في البناء وفي أعمال أخرى وضيعة . ومنذ طفولته وهو فريسة لهذا التناقض الحضاري الذي يعيش فيه . وقد استفاد مهدي شرف من هذه التجربة ، فكتب روايته الأولى " الشاي في مخدع آرشي أحمد ". والعنوان قد يبدو غريباً بعض الشيء ، لكن من سياق الرواية سنعرف مدى المعاناة التي عاشها الطفل ، الذي ليس سوى صورة من شرف نفسه .

فنحن هنا أمام قصة صداقة تربط بين صبيين صغيرين ، الأول عربي مهاجر في باريس ، والثاني فرنسي ، وهذان الشابان يقتربان من سن البلوغ ، ولا يملكان الكثير من المفردات للتعبير عن رغباتهما ، أو لتحقيق أحلامهما ، هناك حيث البطولة سائدة في الأحياء الشعبية أو الأحياء التي يسكنها المهاجرون العرب . وفي هذه الأحياء تزداد حوادث السرقة والاغتصاب ، وتبرز العنصرية وعدم المساواة ، بينما يحاول الكثيرون من الناس المحافظة على معاني الصداقة والحب .

وفي الرواية نرى امرأة فرنسية - تدعى جوزيت - تترك طفلها الصغير لامرأة جزائرية تدعى مليكه ، وابن مليكة يعمل في البناء .

والرواية تعبر عن الصعوبات التي يعانيها الطفل العربي ، وهو يتلقى تعليمه في هذه البلاد ، فهو لا يمكنه أن ينطق بكلمة أرشميدس ، إلا لو قسمها ونطقها بمفهومه الخاص .

والمهاجرون في الرواية لا يتحدثون عن الوطن ، لكنهم يتحدثون عن البلاد التي

يعيشون فيها الآن .. فهم يخرجون في يوم العطلة مثل الآخرين من أجل النزهة ، ولكن هذه المرأة المسلمة تمارس شعائرها التي تعلمتها بنفس الطريقة . إنها في البيت امرأة عربية ، فهي ترى أن التليفزيون قد يكون مفسدة للأطفال عندما يعودون من الخارج ، لذا.. تحاول حماية الصغار من هذه المخاطر . ويقول مهدي شرف في جريدة لوموند – 2مايو 1985 : "لقد كتبت الرواية كي أنشرها ، ولم تبع الرواية لفترة طويلة ؛ فبدأت أفكر في تحويلها إلى سينما" ، ويقول أيضاً في نفس الجريدة : "يتخيل البعض أن الناس الذين يسكنون المناطق الشعبية يعيشون في جحيم . وقد أردت أن أظهر العكس ، وأنه يوجد في هذا المحيط الهائل كم هائل من الحنان" .

والجدير بالذكر أن هذه الرواية قد فازت بجائزة أدبية بارزة تحمل اسم الأديب جان فيجو عام 1983 ، ثم حولها مهدي شرف إلى فيلم في أول محاولة له في الإخراج السينمائي عام 1985 ، وحصل من خلال هذه التجربة على جائزة أحسن مخرج في جوائز سيزار عام 1986 ، وقد أجرى تعديلاً في عنوان الرواية إلى (الشاي في حريم أرشميدس).

وبعد ذلك انشغل مهدي شرف بالسينما ، فأخرج فيلماً عن المهاجرين عام 1987 يحمل عنوان (الآنسة منى) ، ثم بدأ يقدم أفلاماً فرنسية الموضوعات ، لا توحي أن مخرجها من المهاجرين ، إلا أن المفاجأة الحقيقية هي عودته في عام 1989 إلى الإبداع الروائي ، من خلال عمله الثاني (حركى مريم) ، لدى نفس الناشر ، وفيه أيضاًإشارة إلى عالم المهاجرين من أطفاله البالغين .

في روايته الثانية عاد مهدي شرف إلى الحديث عما يدور في أحياء العرب بباريس ، ففي هذا الحي تبرز العنصرية واضحة ، ويموت صبي عربي على أيدي العنصريين ، فتدور الأحداث هنا في سنوات الخمسينيات . وفي الرواية نجد الطفل سليم ، الذي تجاوز الخامسة عشرة بقليل في بداية الرواية ، وهو ابن لرجل جزائري من المناضلين . كان أبوه متطوعاً في الجيش الفرنسي في شمال أفريقيا في زمن الاستعمار . ولد عز الدين أبو سليم وتربى في فرنسا ، وكان يحمل الجنسية الفرنسية ، إذن ، فنحن هنا أمام جيلين مختلفين من العرب الذين يعيشون في فرنسا : الأول انتمى تماماً إلى الفرنسيين وخدم في

صفوفهم ، والثاني دفعته ظروفه إلى أن يعيش في فرنسا . ووالد سليم يدعى عز الدين ، وكان عليه أن يعمل سائق أتوبيس ، ويعيش مع ولديه وزوجته في المدينة . وهو رجل جاد ويتسم بالخلق الكريم ، ولديه اعتزاز واضح بكرامته ، وقد قام عز الدين بإلحاق ابنه في مدرسة تحفيظ القرآن بفرنسا ، وذلك بدافع ألا ينسى الصغير سليم القرآن الكريم ، ولا اللغة العربية . ومع ذلك .. فإن زملاءه في الكتاب يسمونه (الفرنسي) .

وعندما كبر سليم ، قرر أن يدرس القانون بناء على رغبة أبيه ، الذي تمنى أن يراه محامياً ، كي يمسح عن نفسه كل إحساسه بالمنفى . ويدفع هذا بسليم إلى التفوق . ويزداد إحساس الأب بالفخر، فيقول لزوجته مريم:(أصبح ابننا أقوى من الفرنسيين) . ويصبح سليم محط أنظار المدينة ، فعمدة المدينة يستقبله ، ومدير المدرسة يقف إلى جواره كي تلتقط له الصور . وسليم هذا ، المتفوق ، عليه أن يدفع حياته ثمناً لعنصرية بعض الفرنسيين ضد العرب، ففي الليل ، وبينما هو عائد إلى بيته يفاجأ براكب دراجة بخارية يعترضه ، ثم يطعنه بالمطواة .

ويقول محمد عبدالقوي : (في نهاية سنوات الخمسينيات لم تكن كلمات الحرب والاستقلال موجودة في الريف الذي كان يعيش فيه عز الدين . لذا ، فقد كان يسخر حين يسمع أن هناك حرباً أو استقلالاً . كان في الرابعة والعشرين من العمر عندما انضم إلى الجيش الفرنسي ، ليس ضد أحد ، ولكن ضد الجوع ، والبطن الخاوية ، وأرضه الجافة ، والشمس التي جففت النهر الذي يخترق التربة . كانت الأرض شديدة القسوة ، وتشبه ثعباناً يولي الفرار ، ليس فيها شيء إلا ونفق . مات أخواه الأكبر والأصغر ، فهرب من الريف يدفعه الجوع ، وهو الذي لم يبق له شيء في حياته كي يعطيه لأقرانه ".

عز الدين هو بالطبع الأب الذي سافر إلى فرنسا ومعه أطفاله الصغار ، كما تحدث مهدي شرف عن أبيه ، فعندما هاجر إلى فرنسا يتصور أن الحياة فتحت أبوابها له ، ولكن بعد أن أنجب لها ولداًمتفوقاً ومتميزاً يحصده الموت على أيدي نفس الأشخاص .

الأرض العربية غير موجودة بالمرة في هذه الروايات ، لكننا أمام عرب يعانون فوق الأرض التي هاجروا إليها ، ولا شك أن الحنين هنا أضعف كثيراً من نوع الحياة التي يحاول أبطال مهدي شرف أن ينجحوا فيها مهما كان الثمن .

والكاتبة الثانية التي تنتمي إلى هذا الجيل الثاني من المهاجرين هي ليلى صبار . إنها لا تعرف – مثل مهدي شرف – من اللغة العربية سوى كلمات مكسورة الأحرف ، لكنها تحاول أن تخرج من هذه الازدواجية الثقافية التي تعيش فيها ، والتي عبرت عنها بنفسها في الكثير من المواقف ، فقالت في كتاب (المسلمون في فرنسا) : لا يمكن أن نقول إن مشاكل الهجرة المغربية أكثر عنفاً وألماً ، وإن هناك بلاداً قد تحررت وتجاوزت الحروب وتعيش في حرية ، فلماذا يشعر هؤلاء القادمون من الجزائر أو المغرب أو تونس ، أنهم ليسوا على مايرام ، سواء في فرنسا ، أم في الجزائر؟ . لماذا جاءوا إلى هنا ؟ ربما لأنهم لا يشعرون بالراحة في بلادهم الأصلية ، ولأن هناك نظاماً سياسياً للنساء ، بشكل خاص، وعلى الرجال أن يعيشوا الحياة التي يرغبون فيها سياسياً واجتماعياً وثقافياً .

ولدت ليلى صبار في 19 نوفمبر عام 1941 في قرية " آفلو " لأب جزائري وأم فرنسية. عاشت في الجزائر إلى أن بلغت سن السابعة عشرة ، ثم سافرت إلى فرنسا للاستقرار هناك ، حيث عملت مدرسة . وليلى صبار تكتب المقال والرواية والشعر ، ونشرت مجموعة من المقالات عام 1980 تحت عنوان (إنهم يقتلون الفتيات) ، ثم جاءت روايتها الأولى في نفس السنة تحت عنوان Pedophile et la maman ، ثم نشرت روايتها الثانية (شهرزاد) عام 1982 ، و(تكلم يا ولدي) Parles fiston عام 1984 و(شيء يبحث عن شقيقة روحه) عام 1987 .

ويقول حسن محمد مرسي : إن تجربة المنفى عند ليلى صبار تنطوي على بعد شخصي أصيل ومميز ، وقد ولدت وعاشت طفولتها وصباها في الجزائر ، ولم تتعلم من العربية إلا النزر اليسير ، فالفرنسية بالنسبة لها هي لغة التخاطب والتعبير الأدبي ، والمنفى عندها يراوح بين لغتي أمها وأبيها : (كانت أمي في منفاها تتكلم لغتها ، وكان أبي يكلمني بلغة أمي . كان هو الآخر منفياً في لغة أخرى ، لغة المستعمر . لغة أبي كانت في أذني على الدوام ، لكنها بقيت قريبة ومبعثرة في آن واحد . ورغم ذلك .. كنت أعشق سماعها ملغمة بالمفاجآت وبالمصاعب في كل لحظة ، حين يشرع أبي يتحدث لغته ، لا أفهم سوى بعض كلمات ، أترجمها أو أرتق منها خرقة معنى ، لكنني لا أبحث عن المعنى . إنني أسمع فحسب ، وأندهش للأصوات والنبرات ، وأتمنى لو أن أبي لا ينقطع عن الكلام) .

(حين حضرت إلى فرنسا انقطعت زمناً عن سماع العربية ، لغة أبي ، وقد عزلتني ذريعة الدراسات العليا عن الجزائر الأم ، وخن الأب . لم ألاحظ إحساسي بالوحدة في لغة أمي ، ولأمي وطنها ، فأنا لست منفية هنا ، إذ أكتب بلغة أمي نصوصاً أكاديمية للجامعة في لغة دراسية اصطلاحية ، وكنت أحاول الكتابة الأدبية خارج اللغة الدراسية فتستعصى على ، وكأنني فقدت الذاكرة) .

وقد اعتبر خميس خياطي أن ليلى صبار - في مجلة اليوم السابع - أكتوبر 1987 - كاتبة فرنسية .. وهو يرى أن لرواياتها طعماً خاصاً ، طعم البحث عن الهوية والأم والابتعاد عن الأب والعالم الخارجي المأساوي الشقي . أما ثقافة الشمال الغربية ، فهي ممثلة في كل صفحة مما تكتبه ليلى صبار عبر بيئة ثقيلة ، ثقل آلامي ، لكنها تحمل وراءه طعم الحرية ، شهر زاد التي تجوب أنحاء فرنسا بحثاً عما يكون شخصيتها العربية ، فقد سافر الابن كثيراً ، لكنه لم يجد ما يقوله لأمه التي لا تترك له أية فرصة كي يتحدث إليها .

وفي روايات الكاتبة ، كما يقول الخياطي : (تبحث ليلى صبار عن مخرج يمزج بين ثقافتين .. وذلك حال جيل من الأطفال العرب ، ولد بأكمله في فرنسا ، ولكنه لا يعتبر نفسه فرنسياً ، ولد بعيداً عن موطنه الأصلي ، ولكنه لا يعرف عن هذا الوطن إلا الخرافات .

وفي روايات الكاتبة هناك دائماً الأطفال والنساء الذين يعيشون بين عالمين متناقضين، وهناك مسافات في حياة هؤلاء النساء ، سواء مسافات زمنية ، أم مكانية ، ومثلما حدث في رواية (الشاي في حريم آرشي أحمد) فإن رواية (شيء يبحث عن شقيقة روحه) تتحدث عن صداقة بين طفل من أصل عربي وآخر فرنسي ، وهو الموضوع المطروح دوماً في كافة الروايات التي نتناولها هنا .

إذا كان الأدباء العرب المنتمون إلى الجيل الثالث ، قد اهتموا بالكتابة عن مهجرهم الفرنسي في العديد من الروايات ، وكان الأطفال ، والصبية من الشخصيات الرئيسية في هذه الروايات ، فإن أمامنا ثلاث روايات بالغة الأهمية لأدباء فرنسيين ، حول أطفال عرب في باريس ، يعيشون في المهجر . وسوف نتناول هذه الروايات الثلاث ، مع علمنا بأن هناك عشرات من هذه الأعمال موجودة في المكتبة الفرنسية .

الكاتب الأول هو رومان جاري ، أو إميل آجار ، والاسم الثاني هو لمؤلف مستعار ،

فرومان جار (1914 – 1980)، قد سبق أن فاز بجائزة جونكور في الأدب عام 1956 عن روايته (رقصة جنجر كون) ، ولأن ليس له الحق في أن يحصل على الجائزة مرتين ، فقد بدأ بنشر روايات باسم ابن شقيقته مجهول الهوية ، وأسماه أدبياً إميل آجار ، وفي عام 1973 نشر آجار روايته الأولى (المدلل الكبير) ثم نشر رواية (الحياة أمامه) عام 1976 ، ونال بالفعل جائزة جونكور عن هذه الرواية ، وقد تم اكتشاف هذا الأمر عقب انتحار جاري .

وما يهمنا هنا هو أن هذه الرواية الحائزة على جائزة جونكور ، تحكي عن قصة طفل عربي ، يدعى محمد ، أو مومو ، من أسرة جزائرية ، تعيش في أحد الأحياء الشعبية الفقيرة في باريس ، إنه الحي العربي ، وعقب وفاة والديه ، فإن السيدة روز تقوم بتبنيه ، وتأخذه معها إلى بيتها . لقد اعتادت هذه المرأة العجوز البدينة أن تتبنى الأطفال الصغار ، لكن لم يعد لديها أحد في المنزل . وروز عاهرة يهودية سابقة ، صارت الآن في سن متقدمة، وتجد في مومو ضالتها من أجل أن يملأ عليها المنزل .

عندما عثرت عليه ، كان ابن أسرة مهاجرة ، ضائعاً ، غير نظيف ، فقامت بغسل بدنه، وأتت له بملابس جديدة ، وصارت تتباهى بوسامته وهي تمشي إلى جواره في الشوارع .

وهذا يعني أن الحياة بدأت تتفتح أمام هذا الطفل المسلم ، بدخوله إلى بيت السيدة روز ، فقد اعتنت به ، وأعطاها الدفء الذي نثره في البيت . إنه في العاشرة تقريباً ، وعليه أن يمارس شعائره أمامها . وتذهب هي يوم السبت إلى المعبد اليهودي ، لكن هذه الحياة لا تستمر طويلاً ، .. لقد ماتت المرأة العجوز ، وتركت الصغير وحيداً ، بدون عائلة مرة أخرى ، وعليه أن يبحث عن حياة أخرى .

وعائلة (مومو) سكنت حي (نقطة الذهب) .. أو Gout d'or ، وهو أيضاً عنوان الرواية التي كتبها ميشيل تورنييه عام 1986 . وهو الكاتب الذي وضع اسمه على قوائم المرشحين للحصول على جائزة نوبل منذ عام 1986 ، وكما أشرنا ، فإن (نقطة الذهب) اسم حي باريسي . وبطل هذه الرواية طفل صغير يدعى إدريس ، في الرابعة عشرة من عمره . لم يولد إدريس في باريس ، ولكنه جاء من واحة بعيدة ، تقع وسط الصحراء

الكبرى ، حيث تربى ، وعاش سنوات الطفولة الأولى ، يتكلم لغة البربر ، وتعلم القليل من الفرنسية ، وطلب من عمه أن يعلمه أشياء حول الحرب في أوروبا . يمثل إدريس نموذجاً للطفولة الحالمة بالسفر إلى مدينة متحضرة مثل باريس.

وقد صوَّر تورينيه بطله أولاً في بيئة الصحراوية ، وتحدث عن العادات والتقاليد التي اكتسبها ، مازجاً بين الواقع والأحلام التي تدعوه أن يتركها ، فإدريس يدفع أمامه قطيع الأغنام والماعز ، باحثاً عن صديق يجالسه في الواحة المجاورة . وفي الطريق تقابله سيارة لاندروفر ، تتحرك فوق الرمال ، تركتها امرأة فرنسية شقراء . إنها سائحة ، يلفت إدريس انتباهها .. تنزل وتلتقط له صوره ، وتعده أن ترسلها له ، ثم تتركه وتذهب .

هذا اللقاء يدفع إدريس إلى أن يعمل على السفر إلى فرنسا . يحاول أبناء قبيلته وأسرته إثناءه عن عزمه في الرحيل والهجرة إلى فرنسا ، لكنه يعد .. إنه يود الحصول على صورته، وبالفعل بعد هذا اللقاء بعامين يجد نفسه في طريقه إلى فرنسا . إنه يخاطر بأنه يفقد هويته ، إلى حي (نقطة الذهب) .. حيث يرى كيف يعيش العرب هناك . يقابل ابن عمه الذي يعيش وسط المهاجرين ، إنه مجــرد طفل مثله ، يردد : (فرنسا الحديثة هي التي تهمنا ، وهي التي صنعناها) ثلاثة آلاف كيلو متر من الطريق إلى مونبارناس ، ثم المترو من مارسيليا ، وهكذا فإن الفرنسيين ، يجب ألا نؤمن أنهم لا يحبوننا ، إنهم يحبوننا على طريقتهم ، شريطة ألا نبقى على هذه الأرض ...

وتقول جريدة لوموند في 10 يناير 1986 أن تورينيه قد أعاد لإدريس جسده كي يصبح أشبه بمانيكان . وإدريس لا يفكر في العودة إلى الجزائر مرة أخرى ، ويبقى في حي المهاجرين بباريس حتى مرحلة البلوغ ، وهو لا يلتقي بالمرأة التي جاء بهدف البحث عنها.

الرواية الثالثة التي نتحدث عنها نالت هي أيضاً جائزة جونكر ، عام 1994 ، وهي بعنوان (مسار بسيط) .. وقد وضعها النقاد في مصاف رواية الحياة أمامه . وبطل الرواية أيضاً طفل في العاشرة ، يدعى (عزيز) ، يحمل جواز سفر مغربياً ، يعيش في فرنسا وسط المهاجرين ، إنه بلا عائلة أو أهل . يتعرف على أحد الصحفيين الفرنسيين ، ويطلب منه مساعدته في العودة إلى بلاده ، لكن الصحفي شنايدر يكتشف أن كل البيانات المدونة

في جواز سفر عزيز غير حقيقية ، وأنه لا يسمى (عزيزاً) ، وليس مغربياً ، إلا أن شنايدر سرعان ما يحس بالتعاطف مع هذا المهاجر الصغير ، ويسعى لاكتشاف هويته ، ويساعده بكل ما لديه من مقدرة .

وتدور الرواية على لسان شنايدر ، الذي توفده جريدة من مارسيليا للسفر إلى المغرب بصحبة عزيز ، ويعرف الراوية أن الصبي يتيم فرنسي ، كان أبواه من الغجر الرحالة ، وقد ماتا في حادث أليم ، إذن فلم يعد للصغير أسرة ، وليست له أية جذور الآن .

وأمام هذا اللغط ، يقرر شنايدر الإبقاء على الاسم العربي للصبي ، ولكن الأوراق المزورة التي لديه تشكل له عقبة في الوصول إلى الحقيقة ، وفي الطائرة التي تقلهما إلى مدينة الرباط ، فإن على الاثنين أن يحولا الكذبات إلى حقيقة . وعلى عزيز أن يتكلم عن حقيقة نفسه لأول مرة . إنه يكذب لدرجة الغرام بهذه الكذبات التي ينطقها ، يتكلم عن طفولته الأولى في بلد يدعى (عجرجيز) وهو اسم واد غامض ، ومقدس ، ولهذا السبب فإنه ظل ، حتى الآن ، بعيداً عن الحضارة ، ولكن الوادي مهدد الآن بالزحف العمراني بسبب طريق جديد سيمر به .

وتجيء أهمية هذه الرواية من أنها مواجهة بين رجلين ، لكل منهما ثقافته وطبائعه ، وبالنسبة للدراسة التي نقدمها ، فإن حياة عزيز في المهجر تظل غامضة ، ولا نعرف أين الحقيقة داخل هذه الحكايات التي يرويها للصحفي عن حياته في أحياء العرب المهاجرين أو وسط الغجر الرحالة . وعندما يصل الاثنان إلى الرباط ، يحس عزيز أنه غير قادر على ترك الصحفي الذي حكى له الكثير من القصص عن ماضيه ، ويصرح له أن هذه الصحيفة جعلته يحس بمذاق الحياة ، ولذا يقرر الاثنان ركوب سيارة صحراء، ويجتازا الصحراء ، حيث لا نهاية للرحلة .

في أغلب هذه الروايات ، رأينا وطنين للطفل ، ينتقل من أحدهما إلى الآخر . وهو يشعر بالغربة كلما انتقل من أحدهما إلى الآخر ، إلا أن اللغة لا تشكل له أي عائق ، بل الثقافة الدينية ، والعادات والتقاليد .. فقد أخذت الأسر العربية عاداتها إلى فرنسا، ولم تتغير هذه العادات كثيراً ، خاصة في الأحياء العربية .

كما أن الطفل هو الشخصية الرئيسية دوماً في هذه الروايات ، مثل مومو في مواجهة

السيدة روز ، ومثل عزيز في مقابل الصحفي ، والطفل هنا في حالة صيروة ، فهو لن يبقى صغيراً إلى الأبد ، بل عليه أن ينمو ، ويصير بالغاً في هذا البلد الذي هاجرت إليه أسرته.

وهذا الطفل – في الكثير من الأحوال – ليس حالة فردية ، بل هو مرتبط بأسرة ، ومجتمع عربي جاء منه . وهو محكوم بهذا المجتمع التقليدي ، الساكن ، الذي اختار وطناً جديداً لن يهاجر مرة أخرى عائداً إلى وطنه ، ومن هنا تأتي حساسية ازدواجية الثقافة ، والصدمات التي تأتيه من مجتمعين متباينين يعيش متنقلاً بينهما .

وهذه الروايات تتمتع بقيم فنية عالية ، وأغلبها حصل على جوائز أدبية مهمة داخل فرنسا ، ابتداء من جونكور ، إلى جان فيجو . هذا بالإضافة إلى أهمية أسماء الأدباء الذين كتبوها . كما تحول الكثير من هذه الروايات إلى أفلام سينمائية تتمتع بنفس الأهمية، ابتداء من (الشاي في حريم أرشميدس) ، إلى (الحياة أمامه) . بالإضافة إلى عشرات الأفلام التي ناقشت هذه الظاهرة ، دون أن تكون مأخوذة عن نصوص أدبية ، وقد سبقت الإشارة إلى بعضها .

المراجع :

1 - Cinematogl'ph, Juillet, 1985.
2 - Discours de la Litterature, Notre Libraire, 1992, Paris, P. 129.
3 - Les Muslimans en France, A.K. Kriniki, Maison Neuve, Paris 1986.
4- Le the au harem d'archie Ahmed, M. Sheref, Mercure de France, Paris, 1983.
5 – جعفر رولاني في الزنزانة ، خميس خياطي ، اليوم السابق ، باريس ، 7 أكتوبر 1987 .
6 – كتابة في منفى اللغة ، مجلة أوراق ، أبو ظبي ، العدد (30) .
7 – مرجع سابق (٥٥) .
8 - Torunier, Le monde 10 Janvier 1986.

الإشكالية النفسية للطفل / الشاب الأوروبي المغربي في أفق 2015 دراسة ميدانية

البكاي أحمد ✪
عرض : نانيس حسن ✪✪

تعرض هيئة التحرير في ملف هذا العدد ملخص لدراسة ميدانية عن الإشكالية النفسية للطفل / الشاب الأوروبي المغربي بهدف توسيع موضوع الملف، وهي دراسة ميدانية صدرت في كتاب عام 2000 عن مطبعة إمبريال بالمغرب ، وهو الجزء الثاني من سلسلة الطفل الشاب / الأسرة والهجرة للمؤلف **البكاي أحمد** ، الذي صدرت له عدة مؤلفات تتناول موضوعات خاصة بالطفولة والشباب ، منها دور الأطفال والخدمة الاجتماعية، وشباب المؤسسات الخيرية – الحاضر والمستقبل ، كما أولى اهتماماً خاصاً بالدراسات حول الطفل المغربي والمهجر ، منها – على سبيل المثال – وضعية الطفل المغربي في المهجر– هولندا كنموذج ، وسلسلة الطفل الشاب والهجرة (دراسات ميدانية).

وقد جاء الكتاب في 229 صفحة مقسمة إلى تمهيد وأربعة فصول . الفصل الأول يتناول دوافع وأهداف البحث ، وتحديد مشكلة البحث وأسسه وفرضياته ، وكذلك طرح أسباب الإشكالية النفسية وأطرها المرجعية ، ثم يطرح المؤلف في الفصل الثاني الجوانب المنهجية للدراسة ، ونموذج الاستمارة الاستبيانية للدراسة ، على حين يقدم الفصل الثالث البيانات الأساسية للدراسة ، متضمنةً البيانات الشخصية لعينة الدراسة ، والبيئية

✪ أمين رابطة الإخصائيين الاجتماعيين المغاربة سابقاً ، وعضو مؤسسة الطفل والهجرة بهولندا .
✪✪ المجلس العربي للطفولة والتنمية .

والاجتماعية والدينية ، موضحاً بالإحصائيات بعض القضايا الخاصة بالأسرة والمدرسة والتلميذ ، والمواقف من الهموم والانشغالات الشخصية . وأخيراً يعرض الفصل الرابع بعض المعطيات الديموجرافية عن المهاجرين في أوروبا وظاهرة السكان بها . كما أُلحق بالكتاب ملخص للدراسة باللغتين : الفرنسية والهولندية .

يشير الكاتب في التمهيد إلى أن هذه الدراسة هي البحث الثاني في سلسلة الأبحاث الميدانية للطفل الشاب ، الأسرة والهجرة لتحقيق المقاربة التحليلية النفسية للظواهر والمشاكل النفسية والتربوية التي يعاني منها الطفل / الشاب الأوروبي الجنسية المغربي الأصل نتيجة الصراع الموجود ين الوسائط الاجتماعية : الأسرة والشارع والمدرسة ، ويؤدي الفشل في أساليب التوافق بينها إلى الإصابة بنوع من التفكير غير المترابط لدى الطفل الشاب ، وتوليد الشكوك والهواجس ومشاعر القلق والاضطراب ونقص الاتزان .

يقدم الكاتب في التمهيد عرضاً لمحتوى البحث ، فيحدد بعض السمات التي تتسم بها عينة الدراسة ، من خلال بحث واقعها الاجتماعي ، ذاكراً أنها تعاني من أزمة الهوية ، وهو ما يجعل هذه الفئة تدرك أنها تعيش ظروف العزل الاجتماعي والتفرقة والتمييز . كما أنها تعاني من موقعها في المجتمع الأوروبي الذي يرى هذه الفئة تأتي في أدنى مراتب الهرم الاجتماعي ، ثم إنها تعيش على هامش المجتمع في نظام سكني منعزل يولد عند السكان الأوربيين ردود فعل رافضة للمهاجرين . كما أنها تواجه نزعة عنصرية في التوجيه المدرسي القهري تدفع بهم إلى التعليم الإعدادي المهني الذي لا يتماشى مع احتياجات المجتمع الصناعي . وفي ظل هذه الوضعية التعليمية الشاذة نجد أن 71٪ من أبناء الجالية المغربية يعانون من الفشل الدراسي . إضافة إلى ما سبق ، تعاني هذه الفئة من أشكال عديدة من المعاناة ، تتوزع بين مشكلات فرض السيطرة (الأهل والمدرسة والمجتمع) ، وسلطات القضاء والأمن والشرطة ، وهكذا يتحول الطفل المغربي إلى ميدان صراع بين قوى متباينة ، عليه أن يرضيها ويوفق بينها . ومن ناحية أخرى ، يعيش هذا الطفل في أقلية اجتماعية أطلقت عليها عبارات ونعوت الجيل الثاني وجيل النكرة وجيل المشردين ، وهي نعوت تحمل في طياتها تهميش هذه الفئة . كما يعاني هذا الجيل من مظاهر الانحراف والإدمان والعنف .

ويبدأ الكاتب في الفصل الأول بتناول دوافع وأهداف البحث التي يحددها في الإسهام من الناحية النظرية في معرفة علاقة الطفل / الشاب الأوروبي المغربي بشبكة المؤسسات الاجتماعية التي يحتك بها ، وذلك من خلال التنشئة الاجتماعية التي تتميز بالعديد من التناقضات ، وما ينجم عن ذلك من صراع يهدد كيان الطفل واتزانه النفسي . ومن الناحية التطبيقية العمل على تطبيق الأسس النظرية للصحة النفسية على أفراد العينة للكشف عن السلوكيات الناتجة عن تأثير المجتمع الذي يعيش فيه هذا الجيل .

ويوضح المؤلف أن مشكلة البحث يمكن تحديدها في التناقضات التي يعيشها الطفل الشاب الأوروبي المغربي ، نتيجة تأثره بالحضارة والثقافة والظروف والبيئة التي ينشأ فيها ويتفاعل معها نتيجة الاختلاف بين ثقافة بلد الأصل وثقافة مجتمع المهجر ، أو بمعنى آخر.. تتحدد الإشكالية النفسية للطفل المغربي في عدم قدرته على إقامة علاقة سوية توافقية مع المحيط ، تمكنه من مطابقة الصورة التي يكونها عن ذاته لما يراه الغير فيه . وهكذا ، كلما كان التعارض شديداً بين المطالب ، يصعب على الطفل الوصول إلى حل تكيفي ؛ فيشعر بالإحباط وخيبة الأمل .

ويمكن تلخيص عناصر البحث كما يراها الكاتب في بعض العوامل وهي العوامل المؤثرة في العلاقات المتبادلة بين الطفل والوسائط الاجتماعية ، ونظرة أفراد مجتمع المهجر إلى أطفال أسر المهاجرين على أنهم أطفال يهددون مستقبل أبنائهم ، وإحساس الأطفال المغاربة بأنهم أشخاص غير مرغوب فيهم .

أما عن فرضيات البحث ، فقد اعتمد الكاتب عدداً من الفرضيات ، تتركز أولها في عدم المبالاة من المجتمع الأوروبي تجاه الأطفال المغاربة ، بينما هو مطالب بالتعامل مع هذا الجيل بسعة أفق ومرونة ومساواة .أما الثانية ، فترى في الجيل الأوروبي المغربي الناشئ ضرورة من ضرورات توازن المجتمع الأوروبي الاجتماعي في المستقبل . والثالثة تؤكد على ضرورة تأصيل القيم والفضائل الأسرية المغربية والتواجد في ظل أيديولوجية تؤمن بتعدد الثقافات وتؤمن بكرامة الإنسان وحرية العقيدة والمساواة . والفرضية الرابعة تبين أن إحساس الأطفال / الشباب المغربي الأوروبي بأنهم أشخاص غير مرغوب فيهم يعمق بداخلهم الصراع مع مجتمع المهجر من ناحية ، ومع أسرهم من ناحية أخرى ، بل ومع أنفسهم من ناحية ثالثة ، الأمر الذي ينتهي أيضاً بظهور الاضطرابات النفسية .

يوضح الكاتب بعد ذلك أسباب الإشكالية النفسية وأطرها المرجعية ، مؤكداً أنه لفهم الأزمة السيكولوجية لهذا الجيل لابد من الربط بين خصائص الأزمة النفسية والخصائص الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمؤسسات التي يحتك بها الجيل المغربي الأوروبي ، ويشبع من خلالها حاجاته ورغباته .. فمن خلال رصد المؤلف لواقع هذا الجيل ، يرى أنه وليد النشأة في بيئة متمدنة أوروبية تفصل بين العمل والدين ، بينما ينتمي لأبوين مهاجرين ينحدران من مجتمع قروي محافظ قائم على البناء الأسري القوي . ونتيجة لهذا الاختلاف، ظهر عند هذا الجيل نوع من الصراع مع الآباء ، وصار يعيش في أزمة ، من أبرز مظاهرها ضياع الهوية والانعزال والقلق والانحراف .

وفي إطار الحديث عن مشكلات الأطفال / الشباب النفسية ومطالب تكيفهم ، يرى الكاتب أنها مرحلة تتسم بالشدة والمحن والمعاناة ، وتقتضي من الطفل / الشاب معرفة أساليب تكيفه مع الحاجات والمطالب الجديدة التي يفرضها المجتمع عليه . ويحدد المؤلف مجموعة من النظم الاجتماعية التي يواجهها الطفل / الشاب في سبيل تحقيق هذا التكيف، وهي الأسرة ، والتعليم ، والواقع الاجتماعي والقيم السائدة في المجتمع . فالطفل المغربي الأوروبي يعاني من عدم تفهم الوالدين لمطالب النمو ، ولا يساعدانه على مواجهتها، كما أنهما يحدان من حريته ويصادرونها ، بل ولا يعترفون بأنه ينتمي إلى مرحلة زمنية مختلفة . أما التعليم ، فمعظم المناهج لا تضع اعتباراً لخلفية الطفل المغربي الثقافية ، فهي مناهج قائمة على فرضيات تعارض الدين أو تهمله ؛ فينشأ عن ذلك ازدواجية في وجدان الطفل ، كما أنها تفتقر إلى الهوية الفكرية المغربية النابعة من التراث المغربي ، فتعلم العربية أساس لتعلم المواد الأخرى ، والانتماء إلى الأصل المغربي عنصر أساسي لاستنفار الطاقات وتحقيق التكيف والاتزان ، بالإضافة إلى أن الإعلام – باعتباره يقوم بدور تعليمي وتوجيهي بارز – يتضمن آراءً وقيماً متناقضة تدفع الطفل / الشاب إلى التشكك فيما يقال أو يشاهد ؛ مما يؤثر على انتمائه ، فضلاً عن حملات التشكيك في كل ما يتصل بالقيم الدينية والتراث . وفيما يتعلق بالواقع الاجتماعي الذي تعيشه الأسرة المغربية المهاجرة – بما تضمه من أطفال – فهو يتسم بالمعاناة ، وعدم القدرة على مجاراة القيم والقوانين الغربية ، بالإضافة إلى الهوان الذي تعيشه الأسرة المغربية والشعور بالاغتراب ، وكلها أسباب تدفع الأطفال إلى الشعور بالقلق والتعاسة والتمرد والعزلة.

أما في الفصل الثاني ، فيعرض المؤلف منهج الدراسة ، يتناول فيه تحديد مشكلة الدراسة ، ومجتمع الدراسة وعينة البحث والأدوات المنهجية وتبويب وتحليل بيانات الدراسة وتفسيرها ونتائجها . ويشير المؤلف إلى أن تحديد مشكلة الدراسة يرتبط بأمرين ، أولهما: الهاجس الأكبر لدى جيل الأطفال / الشباب الأوروبي المغربي ، والذي يتمثل في صراع الهوية داخل مجتمع لا يضمن لهم الاستقرار والاستمرار ، وثانيهما : سيطرة الحضارة الأوروبية وتفوقها في الهيمنة على سلوكيات هذا الجيل .

أما مجتمع الدراسة وعينة البحث ، فيذكر المؤلف أن اختيار بلدان هولندا وبلجيكا وفرنسا جاء للوفاء بمطلبين ، هما مراعاة الظروف التي تفرضها طبيعة الاختيار من جهة، وتغطية مجموعة سكنية واسعة بقدر كافٍ من جهة ثانية . أما بالنسبة لعينة البحث فهي محددة في الفئة العمرية من 10- 15 سنة ، أي المرحلة التي تكون قد حققت قدراً من النضج والتحصيل ، وقد بلغ عدد العينة 2008 أفراد من الذكور والإناث على أساس 670 فرداً من كل دولة ، وقد تم استبعاد بعض هذه الاستمارات إما لعدم الاستكمال أو الشطب أو عدم الجدية ، حتى أصبح عدد الاستمارات الموضوعية 1500 استمارة . وقد وزعت هذه الاستمارات على التلاميذ المغاربة في التعليم الأساسي والإعدادي والتكوين المهني . أما بالنسبة للأدوات المنهجية للبحث ، فقد ركزت على الوسائل التالية :

1 - الاستمارة الاستبيانية التي حررت باللغات العربية والفرنسية والألمانية والهولندية وكلف المعلمون والمربون المغاربة والأوروبيون بتوزيعها على أبناء الجالية المغربية . كما تم توزيعها على المساجد ومؤسسات الاستقبال وإعادة التربية .
2 - المقابلة سواء المباشرة التي ركزت أسئلتها على عدد من الاتجاهات منها هوية الأسرة الثقافية والواقع الاجتماعي والشخصي للفرد والأسرة والمشكلات الأسرية والمدرسية وأسباب الاستدراج إلى تعاطي المخدرات والانحراف ، أو غير المباشرة التي ركزت على الآباء والمؤسسات التعليمية وأئمة المساجد ومؤسسات المجتمع المدني ومؤسسات الاستقبال وعلماء النفس .

ويمكن إيجاز العناصر التي اشتملت عليها الاستمارة الاستبيانية في التالي :

1 - البيانات الأساسية التي اشتملت على أسئلة من قبيل الجنس والقسم الدراسي وعدد

التلاميذ المغاربة في القسم والجنسية ، ووسائل النقل ، والسكن ، والوجبات الغذائية، وأوقات الراحة ، والبرامج التليفزيونية .

2 - البيئة الاجتماعية : التي تضمنت أسئلة عن مدى الموافقة على عادات وتقاليد الأسرة، ومدى توفير الأسرة لحاجات أفرادها .

3 - العلاقات داخل الأسرة ، ويغطي هذا المجال الخصومات داخل الأسرة ، وممارسة الضغوط من طرف الأبوين ، والجو الذي يسود الأسرة .

4 - أسباب الاضطرابات في الأسرة ، وتناولت أسئلة حول العلاقة بين الوالدين ، وبين الوالدين والطفل ، والطفل والأخوة ، والطفل والأسرة .

5 - مدى التوافق مع المدرسة واشتملت هذه الجزئية على أسئلة حول علاقة الأسرة بالمدرسة ، وعلاقة المدرسين بالطفل ، وحول قدرات التلميذ نفسه وعلاقته بالمدرسة .

6 - الاختيار بين العودة والعيش في المهجر .

7 - الموقف من الأعياد الإسلامية والمسيحية والوطنية .

8 - مدى إجادة اللغة العربية واستخدامها .

9 - مدى الحرية في التعبير عن الرأي الشخصي .

10 - ملاحظات واقتراحات .

وبانتقالنا إلى الفصل الثالث ، نجد أن المؤلف قد قام بتفريغ المعلومات الواردة بالاستمارات الاستبيانية في عدد من الجداول الإحصائية التي توضح العديد من جوانب حياة الأطفال / الشباب المغربي الأوروبي ، مشيراً إلى أن إنجاز الدراسة قد استمر لمدة سنتين من 1997 إلى 1999 . وقد تضمنت هذه الإحصائيات بيانات حول العينة وفقاً للمراحل التعليمية ، والترتيب بين الإخوان ، والوضعية السكنية ، والتطلعات والاحتياجات ، والعادات والتقاليد من منظور العينة ، ومدى توفير الأسرة لاحتياجات أفرادها ، وطبيعة الخلافات داخل الأسرة ، وعلاقة الأسرة المغربية المهاجرة بالآخرين ، وعلاقة الأبناء بالأسرة ، والممنوعات والمحرمات ، والمواقف الدينية ، والعلاقة الثلاثية : المدرسة ، الأسرة ، والتلميذ ، ووفقاً لرأي العينة وموقفها من همومها وانشغالاتها .

وفيما يلي بيان أفراد العينة موضوع الدراسة
حسب حالتهم التعليمية : جدول رقم (1)

مجتمع الدراسة	التعليم الأساسي	التعليم الإعدادي	التعليم الخاص	التكوين المهني	الإجمالي
هولندا	276	42,7	50	131,3	500
بلجيكا	272	50,4	60,5	117,1	500
فرنسا	253	69,4	64,5	113,1	500
الإجمالي	801	162,5	175	361,5	1500
٪	53,4	10,83	11,67	24,1	100

جدول رقم (2) توزيع أفراد العينة
بحسب خضوعهم للعادات والاحصائيات

من منظور العينة	مجتمع الدراسة ٪		
	هولندا	بلجيكا	فرنسا
عادات وتقاليد مريحة	12,2	10,5	13
عادات وتقاليد غير مريحة	86	79,5	82
أحياناً مريحة	0,6	6	3
بدون إجابة	1,2	4	2
٪	100	100	100

وبتتبع هذه المعطيات ، يمكن إيجاز بعض النتائج التي توصل إليها المؤلف فيما يلي :

- قسم كبير من أبناء العمال المهاجرين يوجهون في المرحلة الإعدادية إلى التعليم التقني، أو المهني ، وإلى فروع التعليم القصير على وجه الدقة ، والمعلوم أن العمل الذي يتوافق مع هذا الصنف من التعليم ذو قيمة متدنية .
- ارتفاع حجم الأسرة المغربية المهاجرة مقابل غيرها من الأسر الأجنبية ، تأثراً بالنظرة إلى الأبناء كاستثمار ، بغض النظر عن الظروف الخاصة في هذه البلدان .
- أغلب أماكن الترويح التي وقع عليها اختيار العينة هي أماكن لامتصاص التعب ، وليست وسيلة لاكتساب أشياء نافعة مثل الراحة النفسية والبدنية والفكرية ، كما لوحظ غياب دور الأسرة في الترويح عن أبنائها ، خاصة إذا جاء الترويح من خلال قضاء العطلة في بلد المنشأ لحل المشكلات العالقة ، وهو ما دفع الأطفال إلى أن يفضلوا البقاء في دولة المهجر ومقاطعة بلد المنشأ .
- نسبة كبيرة من العينة اختارت قضاء وقت الترويح في المقاهي ، وليس في الأندية الثقافية والاجتماعية والرياضية ، لأن الأسر لم تهتم بأن تلبي رغبات أبنائها في الالتحاق بالأندية ، ولا تشجعهم على مزاولة الرياضة البدنية .
- تحتل الأفلام البوليسية وأفلام العنف مكانة متميزة لدى أفراد العينة ، وهو ما يرسخ لدى هؤلاء الأطفال تكريس العنف ، كوسيلة لحل المشاكل ، دون استخدام العقل لمواجهتها.
- نظرة أغلبية العينة إلى العادات والتقاليد الأسرية المغربية على أنها عادات غير مريحة (86٪ من العينة في هولندا مثلاً) ، وهو ما يعني تأثرهم بتيارات مجتمع المهجر وعاداته المتحررة والمنفتحة .
- عدم مقدرة الأسرة المغربية على تأمين مطالب العيش لأبنائها ، وذلك لكثرة عدد الأطفال ، أو إرسال جزء من الدخل إلى مسقط الرأس لشراء العقارات ، أو بطالة الأب أو الأم ، أو ممارسة القمار ، فيتولد اتجاه حتمي لتأمين مصادر الرزق بوسائل غير مشروعة .
- تهميش المهاجر – الذي ينعت بالآخر – في مجتمع المهجر تهميشاً واضحاً ، فضلاً عن الأعمال الهامشية التي يقوم بها وتنزله إلى أسفل الهرم الاجتماعي ، فهو يعيش

في مجتمعات سكنية منعزلة ، لا علاقة لها بمجتمع المهجر ، حيث تبلغ نسبة من يقيمون علاقات بالأهالي في هولندا إلى 1,2٪ فقط من العينة .

- رفض الأبناء المغاربة التقيد بالمعايير المتعلقة بالوطن الأصلي ، ومعارضتهم للسلطة الأبوية الضاغطة في هذه الأمور ، مما يولد لديهم شعوراً بالتمرد والمقاومة ، متوهمين بذلك إثبات ذاتهم وسط مجتمع المهجر .
- انحراف هذا الجيل عن القيم والدينية وتجاهله لتعاليم الإسلام ، فقد نشأ في ظل ثقافة مختلفة ، وسار في ركب الحضارة الأوروبية المادية ، والتصق بالمجتمع الأوروبي؛ مما أدى إلى إضعاف قيمه الإسلامية ، وتلقي التفسيرات التعسفية والمشوشة لمفاهيم الإسلام . ويتجلى هذا في موقف العينة من أداء الفروض الإسلامية، كالصلاة والصيام وتعلم القرآن ، حيث أظهرت النتائج أن نسبة من يصوم في هولندا مثلاً لا تزيد عن 12,4٪ ، بل إنهم يحترمون الثقافة الغربية بأعيادها (الاحتفال برأس السنة الميلادية) ويقرون بتفوقها على الثقافة الإسلامية ، في الوقت الذي يتجاهلون فيه الأعياد الإسلامية ، كعيد الفطر والأضحى (19,1٪ فقط يحتفلون بها في بلجيكا) .
- رفض الغالبية العظمى من العينة لزيارة المغرب ، ورفض العينة كلها لفكرة العودة إلى المغرب بصفة نهائية ، وموافقة نفس النسبة على البقاء في المهجر ، فقد ألفوا التفكير ونمط العيش السائد في بلد المهجر ، ويرفضون نمط العيش في بلد الأهل .
- تراجع اللغة العربية لدى الجيل الناشئ ، فما بين 93 – 99٪ من العينة يستخدمون لغة بلد المهجر (وهي اللغة الفضلى لهم) مع أصدقائهم ، وحتى مع أسرهم ، بل كثير منهم لا يعرف القراءة بالعربية (10,4٪ فقط يعرفون القراءة بالعربية في هولندا مثلاً) وقليل منهم من يهتم بتحسين معلوماته فيها (7,3٪ في هولندا) .
- وينهي الكاتب هذا الفصل موضحاً الأسباب التي من أجلها نجحت عمليات التغريب الثقافي لدى الجيل المغربي الأصل ، وهي تكمن فيما تملكه وتقدمه هذه الثقافة الغازية من إغراء وسحر من ناحية ، وما يوجد في شخصيات وعقول أبناء الجالية المغربية من مشاعر النقص والذل والهوان وعدم الثقة بالذات من ناحية أخرى . وقد أوضحت إجابات العينة أن هذا التغريب يتم على مستويين : مستوى فكري ، وآخر حضاري؛ مما يخلق لدى هذا الجيل شعوراً بعدم الاطمئنان والإحباط والقلق وعدم الاتزان وعدم

التوافق ، وبالتالي عدم القدرة على مجاراة القيم ومعايير مجتمع المهجر .

- وعلى الرغم من ذلك ، فقد جاء على لسان بعض الأطفال والأساتذة والآباء أثناء المقابلات المباشرة أنهم لا يرفضون الثقافة الغربية ، وإن كانوا يرفضون أن تحل هذه الثقافة محل الثقافة المغربية ، أو أن تستخدم عدوانياً ضد ثقافتهم وحضارتهم ، بل هم يطلبون التواصل الثقافي والحضاري المتكافئ .
- وأخيراً ، يقدم الكاتب في الفصل الرابع بعض المعطيات الديموجرافية عن المهاجرين في أوروبا ، موضحاً أن المهاجرين الأجانب يمثلون قسماً مهماً من الهجرة في أوروبا. وتعرف أوروبا ثلاثة أصناف من المهاجرين العرب ، العرب المتجنسين بالجنسيات الأوروبية ، والعرب المقيمين بصورة دائمة كمهاجرين لهم حقوق خاصة ، والعرب المقيمين بصورة مؤقتة للدراسة ، أو لأسباب سياسية . وأهم الجاليات العربية هي تلك الموجودة في فرنسا ، حيث تبلغ 6 مليون نسمة . وتفتقر الجاليات العربية بصفة عامة إلى أطر تنظيمية تعكس حجمها العددي وتساعدها على تحقيق أهدافها واندماجها في المجتمع . وتبين المعلومات أن زيادة الأجانب ترتفع بنسبة 25٪، مقارنةً بزيادة السكان الأصليين 2٪. فبالنسبة للجيل الناشئ من الأجانب ، فقد بلغت زيادتهم 18٪، وخاصةً في صفوف الجالية المغربية ، حيث من المنتظر أن تصل نسبة الجيل من الأجانب سنة 2015 إلى 65٪ . كما تناول الكاتب تركيب الجالية المغربية من حيث السن ، مشيراً إلى أن معظمهم من الشباب ، فنسبة الذين يقل عمرهم عن 20 سنة وصلت إلى 53٪.

وفي نهاية الكتاب ، يشير المؤلف إلى أن الإشكالية النفسية التي يعاني منها أبناء الجالية المغربية من حيث المضمون والتجسيد ، إنما هي نتاج لشعور بالإحباط وفشل في أساليب التوافق والتكيف مع مكونات البيئة التي يعيشون فيها .

ويطرح المؤلف تساؤلاً في الختام حول مستقبل الجيل المغربي الأوروبي في أفق عام 2015 ، في إطار الثورة التكنولوجية والمعلوماتية التي تعيشها أوروبا ، وهل تساعد هذه الحضارة على تقريب الهوة التي تفصل بينه وبين الجيل الأوروبي ؟ ، غير أنه يؤكد أن أزمة التهميش التي يعيشها هذا الجيل لن تحل دون إفساح المجال أمامه ، كي يأخذ فرصته في بناء الحضارة القادمة ، من خلال التزود بطاقة علمية وروحية جديدة ، تؤهله فكرياً لاستشراف حياة الثورة التكنولوجية .


مقالات

أطفال الشارع
(رؤية نقدية نفسية اجتماعية وتربوية للظاهرة بأبعادها المختلفة)

محمد عباس نور الدين ✪

تتنازع الإنسان منذ الولادة حاجتان رئيسيتان متعارضتان : الحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى الاستطلاع والإثارة والمجازفة . ويعبر عن الحاجة إلى الأمن برغبة الطفل في الارتباط بوالديه ، ولا سيما الأم ، أما الحاجة إلى الاستطلاع والإثارة أو المجازفة فيعبر عنها برغبة الطفل في استكشاف المجال المحيط به ، الذي هو مصدر تعرضه لمخاطر عديدة . وهذه الثنائية في السلوك (رغبة البحث عن الخطر وتفاديه في نفس الوقت) تظهر في مختلف مراحل العمر بكيفية متفاوتة وفي مجالات متنوعة من الوجود الإنساني[أ] .

ففي مرحلة الطفولة يتماهي (يتقمص) الطفل بوالديه ، باعتبارهما مثالاً للقوة والمعرفة فوالده هو الأقوى دائماً ، وأمه هي الأجمل . ويعبر عن رغبته في أن يكون كوالديه في كل شيء . وفي مرحلة المراهقة يشعر المراهق أنه أصبح قادراً على أن يكون له ابن ، بحكم بلوغه الجنسي ، ويصبح قادراً على التفكير المنطقي ، إلا أنه يكتشف أنه لا يستطيع أن يمارس سلوكه الجنسي بشكل طبيعي ومشروع ، وغير قادر على ممارسة التفكير المنطقي بحرية بحكم تبعيته لوالديه ، مما يجعله يصاب بنوع من الإحباط ، وهذا ما يفسر توزع المراهق بين شعورين متناقضين : تماهيه بوالديه ، ورغبته في التميز عنهما ، الأمر الذي يجعله يكتم شعوره العدائي إزاء والديه . وجوهر الأزمة التي يمر بها المراهق في هذه المرحلة تكمن في أنه مطالب بأن يوفق بين عدوانيته إزاء والديه وحبه لهما ، واستمرار

✪ أستاذ التعليم العالي – كلية علوم التربية – جامعة محمد الخامس – الرباط – المغرب .

حـاجته لـهمـا . ومـا يصـدر عن المراهق من تمرد وشـغب أحيانا ، غـالبـاً مـا يرمي إلى اثارة انتبـاه والديه له ، ويعتـبر بمثـابة خطاب موجـه إليـهمـا ليـعتـرفـا بالتـغيـر الذي طرأ على شخصيته، وبأنه لم يعد مجرد طفل تابع لهما في كل شيء .

إن هذا الوضع يثير الكثير من المشاكل للمراهق ولوالديه ، خاصة إذا كان الوالدان شديدي الحساسية ، نتيجة أوضاعهما غير الملائمة (بطالة ، أمية ، إدمان ، شعور بالنقص وبعدم الكفاءة) ونتيجة هذه الصدمة يجد المراهق نفسه وجهاً لوجه أمام والديه ، أو من يرمز إليهما ، وقد يندفع في مواجهته إلى اللجوء إلى العنف ، ويندفع إلى الشارع باحثاً عن الأمن الذي افتقده داخل الأسرة ، وعن الشعور بالانتماء ، وراغباً في التحرر من فضاء الأسرة الرتيب والممل(2) .

الشارع كفضاء رافض للطفل

إن الشـارع بطبيـعتـه ، وطبقاً لتـصـور الجـمـاعـة عنه ، هو مكان عـمـومي مـخـصـص للمواصلات ، سـواء من طرف الراجلين ، أم العربات والدراجات ، وبالتـالي فلا مكان للطفل في الشـارع ، بل إن الشارع صمم على أسـاس رفض الطفل ، على اعتـبار أن الطفل إمـا أن يكون في رعـاية والديه ، أو يكون في المؤسـسـة التـعليـمـية ، أي المدرسـة . والجـمـاعـة لا تعترف إلا بهذين البعدين بالنسبة للطفل ، وتعتبر أن الطفل عندما لا يكون في المدرسة يجب أن يكون في رعاية والديه ، والعكس صحيح ، وهذا يفترض ضمنيا رفض وجود الطفل وحده في الشـارع ، بل إن عبارة "أطفال الشوارع" تعني في نظر الجماعة الأطفال الذين حرموا من الوالدين ، أو من رعـايتـهمـا ، وبالتـالي حرمـوا من المدرسـة ، بحـيث لم يعودوا يحصلون على أية حماية ، ويتعرضون للانحراف .

وهكذا ، فلا مكان للطفل في الشارع يتحرك فيه بكيفية مشروعة ، وهذا ما جعل المسئولين عن تخطيط المدن والأحياء الحديثة لم يعطوا اهتماماً كبيراً لمسألة توفير المساحات المخصصة للأطفال والمراهقين ، سواء على شكل حدائق ألعاب ، أم أماكن لممارسة بعض الهوايات والأنشطة الرياضية ، وكثيراً ما يضطر الأطفال والمراهقون إلى مغادرة أماكن تجمعهم ، نتيجة تدخل الكبار الذين غالباً ما يعترضون على تجمعاتهم،

ويعتبرونها مصدراً للإزعاج والفوضى والتخريب . لذا ، كان على المعنيين بتخطيط المدن اعتبار المساحات المخصصة للأطفال والمراهقين بمثابة جزء من مكونات المدينة ، مثلها كمثل المنازل المخصصة للسكنى والمنشآت العمومية(3) .

الشارع كمتنفس للطفل والمراهق

إن جو الأسرة ، بالنسبة للطفل والمراهق ، يظل جواً رتيباً ومغلقاً يغلب عليه الروتين مما يشعر الطفل والمراهق بالملل ، وبرغبة الانفلات من رقابة الأسرة ، خاصة عندما يسود الأسرة جو من السلطوية المبالغ فيها . وفي الشوارع ، ومع الرفاق ، يتحرر الطفل أو المراهق من جو الأسرة المل ، ويقيم علاقات مع أمثاله ، لا يمكن أن يقيمها داخل الأسرة، مرتبطاً بالواجبات المدرسية ، وبأوامر ونواهي الوالدين ، وبالقيام ببعض الأعمال المنزلية. وقلما يتيح جو الأسرة ممارسة الأطفال والمراهقين لهواياتهم ، وإن مورست بعض هذه الهوايات ، فإنها تبقى خاضعة لمراقبة الوالدين ؛ مما يقلل من متعتها .

إن استمرار الأسرة في معاملة المراهق كطفل ، وعدم مراعاتها للتغيرات الفيزيولوجية والنفسية التي طرأت على جسمه وشخصيته ، تجعله يضيق ذرعاً بالمنزل وبعالم الأسرة بصفة عامة ، ويبحث خارج المنزل عن علاقات جديدة مع أمثاله من المراهقين ، مما يعطيه شعورا بالأمن ويساعده على بناء هويته المستقلة(4) . والتغيرات المفاجئة التي تنتاب المراهق وما يرافقها من مشاعر القلق والخوف ، بالإضافة إلى توتر العلاقات بين المراهق وأسرته بسبب عدم تفهم هذه الأخيرة واقع المراهق ورغباته وحاجاته .. كل ذلك من شأنه أن يدفع المراهق إلى خارج منزل الأسرة ، أي إلى الشارع ، هرباً من جو الأسرة ، وبحثاً عن الرفاق من أمثاله الذين يتقبلونه ويتبادلون معه المشاعر والخبرات ، بعيداً عن أية سلطوية ، مما يتيح له فرصة للحوار وتأكيد الذات والثقة بالنفس . ويجب أن يتفهم الآباء هذه الرغبة لدى المراهق ، رغبة الخروج من المنزل ، ولا يبالغون في إبداء مشاعر الخوف والقلق عندما يخرج ، إذ من شأن ذلك أن يعطي المراهق مبرراً جديداً للإصرار على الخروج من المنزل ، خاصة إذا علمنا أن المراهق يميل إلى تحدي سلطة الكبار ، وإلى التحرر من أوامرهم ونواهيهم .

الشارع كفضاء للبحث عن الهوية

بخروج المراهق إلى الشارع والتحاقه بزمرة الرفاق يبحث عن هويته الجديدة كمراهق، التي لم يتمكن من تلمسها داخل الأسرة . وكثيراً ما نرى تجمعات للمراهقين في بعض الشوارع أو الساحات العمومية أو مداخل العمارات يتبادلون الأحاديث والنكات ، أو يغنون ويصرخون ، أو يركبون الدراجات النارية ، أو يمارسون الألعاب الرياضية في أماكن خالية ، وكأنهم بأعمالهم هذه يريدون إثارة انتباه الكبار إليهم ، وانتزاع الاعتراف بهم من طرف الكبار . وقد يلجأ المراهقون إلى العنف أحيانا لمجرد رغبتهم في تحدي الكبار ، وفي أن يُعترف بهم وبهويتهم المستقلة .

ومن المعلوم أن المراهق ينتابه شعور بالبحث عن الهوية ، فهو يرغب في تجاوز مرحلة الطفولة من ناحية ، ومن ناحية أخرى يرغب في الاندماج بعالم الكبار . فالتغيرات الفيزيولوجية والنفسية التي طرأت عليه تشعره بأنه لم يعد طفلاً ، وأن عليه تخطي مرحلة الطفولة إلا أن استمرار تبعيته لوالديه وعدم حصوله على وسائل الاستقلال عنهما تجعله يعيش وضعاً متأرجحاً يبحث فيه عن هويته كإنسان له رغباته وشخصيته وآراؤه . إنه في هذه المرحلة أشبه "بمسافر فقد جواز سفره على الحدود ، فلا هو استطاع التخلص من الطفولة وبراءتها وقلة خبرتها ، ولا هو أصبح راشداً مقبولاً وسط الراشدين "(5) . لذلك نرى أن المراهق يميل إلى الخروج إلى الشارع للانضمام إلى جماعة الرفاق التي تعتبر الوسط الضروري للتخلص من مشاعر القلق التي يعاني منها ، بسبب وضعه المتأرجح . وجماعة الرفاق هي بمثابة المرآة التي من خلالها يتعرف المراهق على ذاته كإنسان ، ويتاح له تأكيد ذاته ، وممارسة الحوار مع أمثاله من المراهقين ؛ مما يشعره بالانتماء والثقة بالنفس . وفي المجتمعات القديمة كانت تمارس شعائر خاصة للتعبير عن انتقال المراهق إلى عالم الراشدين . أما اليوم ، فإن المراهقين يحاولون خلق شعائر جديدة بلجوئهم إلى أنواع مختلفة من السلوك .. فقد يلبسون ألبسة متميزة ، أو يحملون شارات خاصة بهم ، ويمارسون هوايات معينة ، حتى إنه يمكن أن نتحدث عن "ثقافة المراهقين" أو "ثقافة المراهقة"(6) .

أطفال الشارع واقتصاد العولمة

يكاد يكون من المسلم به أن الفقر هو السبب الرئيسي لتشرد كثير من الأطفال في الشارع . وعلى سبيل المثال ، يستفاد من البحث الميداني الذي أجرته "الجمعية المغربية لمساعدة الأطفال ذوي الحالة غير المستقرة" أن والدي (أو أحدهما) غالبية أطفال الشارع موضوع الدراسة (98٪) ما يزالون على قيد الحياة ، وأنهم يدفعون أبناءهم إلى الشارع للقيام بأي عمل يمكن أن يدر عليهم بعض الدخل . لذا ، يلجأ هؤلاء الأطفال إلى أنشطة عديدة ، مثل : التسول ، بيع السجائر بالمفرق ، بيع أكياس البلاستيك أو علب الكلينكس ، مسح الأحذية ، مسح زجاج السيارات ، حمل الصناديق أو مشتريات المستهلكين ... إلخ . واعترف بعض الأطفال أنهم لا يجرؤون على العودة إلى منازلهم ، خوفاً من تعرضهم لسوء معاملة والديهم ، بسبب عدم حصولهم على الدخل المنتظر منهم . كما تبين أن 82٪ من هؤلاء الأطفال يأكلون في الشارع ، وأن 63٪ ينامون في الشارع كذلك(7) .

بيد أن ظاهرة أطفال الشارع التي عرفت أخيراً انتشاراً في معظم دول العالم الثالث، بل وحتى بعض الدول المتقدمة صناعياً ، باعتبارها إفرازاً للفقر ، هي جزء من الثمن الذي يجب أن تدفعه الدول التي تتبنى العولمة كنظام لحياتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية . ونتيجة نظام العولمة ، انقسم العالم إلى مجموعتين رئيسيتين : الدول الغنية والدول الفقيرة، على الرغم من وجود فوارق بين هذه الدول ، من حيث غناها أو فقرها .

إن الإحصائيات والأرقام التي تنشرها المنظمات الدولية المتخصصة تبرز هذه الحقيقة بشكل لا يدع مجالاً للشك .. فتقرير الأمم المتحدة عن التنمية الصادر سنة 1994 ، وكذلك التقرير الذي أصدره معهد التنمية الاجتماعية التابع للأمم المتحدة سنة 1995 ، يؤكدان أن "عشرين في المائة من دول العالم الأكثر ثراء تستحوذ على 87,7 في المائة من الناتج الإجمالي للعالم ، وعلى 84,2 في المائة من التجارة الدولية ، ويمتلك سكانها 85,5 في المائة من مجموع مدخرات العالم" . والمساعدات التي تقدمها الدول الغنية للدول الفقيرة لم تغير في واقع الأمر شيئاً ، بل إن الهوة ازدادت اتساعاً بين الدول الغنية والدول الفقيرة ، أو بين الشمال والجنوب(8) .

هذا على الصعيد العالمي ، أما على الصعيد الوطني لكل دولة ، فإن الصورة تتكرر

وبشكل أكثر وضوحاً ، خاصة في دول العالم الثالث ، حيث نجد أن عشرين في المائة من السكان ، على أكثر تقدير ، هم الذين يستحوذون على ثروات البلاد ويسخرون إمكانيات الدولة لضمان مصالحهم ، على حساب مصالح الغالبية العظمى من السكان ، والمتمثلة على الخصوص في الحق في التعليم والصحة والعمل وحرية التغير ، وغيرها من الحقوق .

ويذهب منظرو العولمة إلى أننا وصلنا إلى مرحلة الاقتصاد العالمي الموحد ، بعد أن ألغيت جميع الحواجز والحدود أمام رأس المال الذي أصبح يتحرك في مختلف أنحاء العالم بحرية كبيرة ، بل أصبح رأس المال يفرض على الدول التي يرغب في أن يستثمر فيها شروطه الخاصة ، والتي تستهدف تحقيق أكبر قدر من الربح على حساب مبادئ العدالة الاجتماعية والحرية والديمقراطية وأحياناً على حساب السيادة الوطنية .

وأمام الدعوة إلى تحرير السوق والانفتاح على الاقتصاد العالمي ، وهي الدعوة التي يتبناها صندوق النقد الدولي ومنظمة التجارة الدولية ، اضطرت الدول إلى أن تتبنى سلسلة من الإجراءات والتدابير أبرزها تفويت معظم المشاريع التي كانت تديرها الدولة وتشرف عليها إلى القطاع الخاص ، بالإضافة إلى تخلي الدولة عن التزامها بتوفير العدالة الاجتماعية لمواطنيها على أساس أن مصلحة رأس المال تتقدم على جميع الاعتبارات الأخرى ، ولو أدى ذلك إلى الزيادة في نسبة البطالة وإلى تخفيض الأجور وتدني القوة الشرائية للمواطنين وانتشار الأمية ، وتشريد أعداد كبيرة من الأطفال في الشوارع ... إلخ، ويزعم دعاة العولمة أن التنظيم الذاتي للسوق العالمية سيوفر قدراً كبيراً من الفوائد، للأفراد على أساس قدراتهم الشخصية ، ومساهمتهم في الإنتاج ، إلا أن الواقع يشهد بأن رأس المال الذي يدخل في تنافس محموم لتحقيق أكبر قدر من الأرباح ويخضع لضغوط عديدة يفرضها عليه نظام العولمة ، لن يكون في وضع يؤهله للاهتمام بالتحديات التي يواجهها المجتمع ، كالبطالة والأمية والرعاية الصحية وتشرد الأطفال وغيرها من التحديات بل ، أكثر من ذلك .. سيجد نفسه تحت تأثير هاجس المنافسة والرغبة في الربح، مضطراً لتسريح نسبة كبيرة من العمال وتخفيض أجور ما تبقى منهم في العمل ، وتقليص فرص الشغل ، انطلاقاً من مقولة أن تنمية رأس المال لا تحتاج إلى هذا العدد الكبير من اليد العاملة ، والمهدد بالبطالة الدائمة والذي عليه أن يتدبر أموره بالاعتماد على جهده

الخاص ، وعلى المساعدات التي تقدمها بعض المؤسسات بكيفية تطوعية في إطار أعمال البر والإحسان .

وما لم تمارس الحكومات سيادتها الحقيقية على اقتصادها الوطني ، بحيث توظف إمكانياتها البشرية والمادية بكيفية عقلانية وعادلة ، وتعمل على أن يخدم رأس المال أهداف التنمية التي تحددها هي ، استناداً إلى حاجاتها وتطلعات مواطنيها ، فإننا سنكون أمام رأس مال جشع ، همه الوحيد الربح ، وعولمة منفلتة تكون الغالبية العظمى من السكان أولى ضحاياها . وظاهرة أطفال الشارع التي تعرف انتشاراً لم يسبق له مثيل في دول العالم الثالث ليست سوى إحدى إفرازات هذه العولمة المنفلتة أو المتوحشة .

وأخشى ما نخشاه هو أن تنقسم مجتمعاتنا إلى شريحتين متباينتين : شريحة استوعبت مقتضيات الحداثة وقيمها ومعاييرها ، واحتكرت بحكم مؤهلاتها وظروفها امتيازات الحداثة ومكاسبها ، في مقابل شريحة عريضة من المجتمع تتحايل على العيش لتوفر الحد الأدنى الذي يضمن لها الاستمرار في الحياة . وما أطفال الشارع إلا أحد مكونات هذه الشريحة(9) .

أطفال الشارع والحرمان الثقافي

تؤكد الأبحاث الميدانية التي تناولت بالدرس ظاهرة أطفال الشارع ، سواء في المغرب، أم في باقي دول العالم الثالث ، أن غالبية أطفال الشارع إما أنهم أميون ، أو انقطعوا عن الدراسة في سن مبكرة ، كما أن معظم آباء أطفال الشارع هم من الأميين . وعلى سبيل المثال .. يستفاد من الدراسة الأولية التي قامت بها كتابة الدولة المكلفة بالرعاية الاجتماعية والأسرة والطفولة بالمغرب أن نسبة 50٪ من أطفال الشوارع بمدينة تطوان (التي اختيرت كحالة نموذجية) والذين تتراوح أعمارهم بين 6 و 18 سنة هم من الأميين ، وأن 45٪ انقطعوا عن الدراسة في السنوات الأولى من التعليم الأساسي . أما نسبة الأمية لدى آباء هؤلاء الأطفال ، فتبلغ 94,54 في المائة(10) . كما تبين من بحث ميداني أجرته "الجمعية المغربية لمساعدة الأطفال ذوي الحالة غير المستقرة" بمدينة الرباط ، تتراوح أعمارهم بين 11 و 17 سنة ، أن 46٪ من أطفال الشارع لم يسبق لهم أن دخلوا المدرسة،

وأن 54٪ من هؤلاء الأطفال تركوا المدرسة في السنوات الأولى من الدراسة ، بحيث لم يتعدوا السنة الثالثة الابتدائية[11] .

والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن في هذا المجال هو : لماذا فشلت الأسرة في تحبيب الطفل في التعليم بصفة عامة ؟ ولماذا لم تنجح المدرسة في إعداد هؤلاء الأطفال للاندماج في المجتمع ؟ .. وفي اعتقادنا أن هذا الفشل ، سواء من جانب الأسرة أو المدرسة يعود إلى عدة عوامل ، أهمها :

أولاً :- الأسرة الفقيرة ثقافياً لا تعزز الرغبة في التعليم

غالباً ما يكون الأبوان في الأوساط الفقيرة لا يعرفان القراءة والكتابة ، أو لديهما معرفة بسيطة بالقراءة والكتابة ، ويمارسان أعمالاً لا علاقة لها بالقراءة والكتابة ، مما يجعل الجو الأسري بعيداً عن كل ما له علاقة بالكتاب والثقافة بصفة عامة . وينعكس ذلك على الطفل الذي يعيش في مثل هذا الجو ، حيث لا يشعر بوجود حوافز مادية أو معنوية تبعث لديه الرغبة في التعليم .

وشيوع التفكير الخرافي واللاعقلاني داخل الأسرة لا يساعد على تعزيز الرغبة في التعليم لدى الأطفال ، فقد يلجأ الآباء في بعض الأحيان ، وخاصة في البوادي والأرياف ، إلى إرغام أبنائهم على الانقطاع عن المدرسة بعد سنوات قليلة من دخولها ، رغبة منهم في أن يساعدهم الأبناء في أعمالهم ، وكتعبير عن عدم ثقتهم بالعلم واقتناعهم بأن العلم الحقيقي هو الذي يمارسه الأولياء والمشعوذون .

ومما يعزز عدم الرغبة في التعليم : البطالة التي يعاني منها كثير من المتعلمين وأصحاب الشهادات الجامعية ، وهي بطالة تزداد حدتها يوماً بعد يوم في عدد من دول العالم الثالث ، بما فيها الدول العربية ، وذلك بسبب الأزمة الاقتصادية التي تنعكس آثارها على مختلف القطاعات . ونتيجة لهذا الوضع ، يشعر الآباء بأن الجهود التي يبذلونها لتعليم أبنائهم غير مضمونة النتائج ، خاصة إذا كانت القدرات العقلية للأبناء متوسطة ، أو كانت نتائجهم المدرسية عادية .

وقد أكدت عدة دراسات نفسية وتربوية أن التركيب الذهني لطفل الفئات المحرومة ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً يتميز بفقر في اللغة ، مما يجعله لا يميل إلى التفكير النظري

والمجرد .. فالبيئة التي يعيشها هذا الطفل فقيرة ثقافياً بالنظر إلى أمية الوالدين ، وفقيرة لغوياً ، حيث يغيب بين أفرادها الحوار ، لا سيما بين الأبوين والأبناء ، ويتم التواصل من خلال عبارات تفتقر إلى المرونة ، ويغلب عليها الطابع القمعي ، ولا تستعمل إلا للتعبير عن مواقف معاشة في الواقع أو على شكل أوامر ونواهٍ ولوم وتحقير وتخجيل ... إلخ . يضاف إلى ذلك أن المحيط الذي يعيش فيه طفل الفئات المحرومة محيط فقير من حيث الأدوات والأشياء المتواجدة فيه ، وهذا الفقر في الأدوات والأشياء ينعكس على الحصيلة اللغوية للطفل ، وهي حصيلة تظل متخلفة عن الحصيلة اللغوية لطفل الطبقة الوسطى والميسورة الذي تتاح له فرصة أكبر للاحتكاك بالكثير من الأشياء المتواجدة في محيطه ، بالتالي تتاح له فرصة أكبر لتنمية حصيلته اللغوية .

ونتيجة للحرمان الثقافي ، يميل طفل الفئات المحرومة إلى التعبير الحركي عن انفعالاته ومشاعره . وبما أن جو الأسرة غالباً ما يسوده انعدام الحوار والتواصل ، فإن الطفل يجد في الشارع المجال الطبيعي للتعبير عن مشاعره وانفعالاته . وفي الشارع ، حيث لا رقابة ولا توجيه ، يتعرض الطفل لمختلف أنواع الانحراف .

وقد حلل العالم "برنشتاين" ظاهرة الفقر اللغوي لدى أبناء الفئات المحرومة ، حيث لاحظ أن اللغة التي يستعملها أبناء الطبقات الدنيا تتميز بنوع من التصلب والقطيعة ، وتظل مرتبطة بالواقع المحسوس وغياب العلاقات السببية ، ويشير إلى أن أبناء هذه الطبقات قلما يستعملون الصفات والمصادر وكلمات الوصل ، ويتميز كلامهم بالتكرار والتردد(12) . وطغيان اللغة الحركية لدى طفل الفئات المحرومة يعرضه لأنواع مختلفة من السلوك المنحرف ، لذا نرى أن نسبة كبيرة من الأفعال الجانحة التي يرتكبها الأحداث في مجتمعنا تتمثل في السرقة والضرب والجرح ... إلخ . وأمام غياب الحوار داخل الأسرة ، وعدم استعداد الطفل للتعبير اللغوي عن مشاعره وانفعالاته ، يلجأ إلى الجنوح كبديل عن الحوار الحقيقي . وفي حديثه عن "المناخ الأسري الاجتماعي وتكافؤ فرص التعليم" يبرز مصطفى حجازي كيف أن سلوك أطفال الفئات المحرومة يتميز "بسيادة اللغة الحركية في التعامل مع العالم ومع الآخرين ، وسرعة إفلاس الحوار الذي يتحول إلى اشتباك بالأيدي، مروراً بالشتائم والمهاترات والعجز عن عمليات التفكير المجرد ، والتوقف عند حدود المحسوس ، وما يمكن الحصول عليه الآن على حساب استشراف المستقبل"(13) .

ويعقب "غودايي" الأستاذ بجامعة السوربون على الفقر اللغوي الذي يعاني منه أبناء الطبقة الفقيرة بفرنسا ، والذين يسكنون في الغالب بضواحي المدن ، فيقول بأن هؤلاء يعيشون ليس فقط في "غيتو ثقافي" وإنما أيضاً في "غيتو لغوي" Ghettos linguistiques . وبحكم الظروف الصعبة التي يتخبطون فيها ، فإنهم لا يمكن إلا أن يكونوا في علاقة سيئة مع اللغة الفرنسية التي تذكرهم باللغة الأكاديمية ، لغة السلطة ، تلك السلطة التي يشعرون بأنهم مبعدون عنها . ولهذا السبب يقول "غودايي" : لم يبق لهؤلاء سوى أن "ينهشوا الكلمات بكل الاتجاهات ، وذلك بتقطيعها ، وقلب معانيها ، وبإدخال أشكال طفيلية عليها مكونة بأساليب مختلفة ، أو مأخوذة من لغات أخرى . بهذا الشكل سيستحوذون على اللغة، لغتهم، مما يتيح لهم أن يتحدوا فيما بينهم ، وأن يقاوموا ويفلتوا من الوصاية". ويشير بأن الأمر يتعلق بظاهرة عالمية ، إذ إن لكل مجتمع محرمات Tabous مما يفرض على الأفراد تحوير اللغة من خلال لهجات عامية لتفادي تدخل السلطة التي لا تسمح بالاقتراب من هذه المحرمات . ويعطي كمثال على ذلك كيف أن الطلبة والمثقفين الذين تمردوا على السلطة في تشيكسلوفيا سنة 1968 كانوا يستعملون لغة سرية فيما بينهم ، لكي لا تفهمهم الشرطة السياسية(14) .

وفي الوقت الذي تريد فيه الأسرة من الطفل أن ينجح في دراسته لا توفر له المناخ الملائم الذي يحبب له العلم ويشجعه على التفكير العقلاني والمنطقي : إنها تقمع في الطفل الرغبة في المعرفة ، فلا تجيب بصراحة وموضوعية على تساؤلاته من العالم المحيط ، به وعلى ما يتعرض له من مواقف يتعذر عليه فك رموزها . وقد تلجأ في إجاباتها إلى الخرافة، مما يعطي للطفل صورة مشوهة عن ذاته وعن العالم الخارجي ، ويعطل لديه ميله للمعرفة وللتعامل المنطقي مع العالم . وغالباً ما تكون الأسرة المحرومة ثقافياً واقتصادياً غير قادرة على توفير هذا المناخ ، لكونها مشغولة طوال وقتها بكسب لقمة العيش ، ولكونها غير مؤهلة لتتبع الجهد الذي يبذله الطفل في المدرسة ، ولمراقبته وتوجيهه .

ثانياً :- المدرسة تعمق شعور أبناء الفئات الفقيرة بالإقصاء والاغتراب

عندما يلتحق طفل الفئات الفقيرة ، ثقافياً واقتصادياً ، بالمدرسة يتبين له أن المعرفة التي يتلقاها في المدرسة لا علاقة لها بواقعه المعاش ، مما يجعله يشعر بالغربة داخل

المدرسة ، وعدم التجاوب مع مضامين المواد التي يدرسها . وهذه الغربة لا يشعر بها طفل الطبقة الوسطى والميسورة ، حيث يسود المدرسة ، سواء من خلال الكتب المدرسية ، أم من خلال تصرف المعلمين والإدارة ، خطاب يعتبر استمراراً للخطاب الذي تعود عليه داخل الأسرة بما يحمله هذا الخطاب من قيم ومعايير ، هي نفس القيم والمعايير السائدة لدى الفئات الميسورة ، وهذا ما أشار إليه كل من بورديو وباسيرون في كتابيهما : (إعادة الإنتاج والوارثون) عندما أكدا أن العملية التربوية - بالشكل الذي تمارس فيه في المجتمعات التي يسودها تمايز طبقي بين الأفراد - هي عملية مفروضة من طرف الفئات المتحكمة في المجتمع ، وتستهدف إعادة إنتاج ثقافتها لتستمر في بسط سيطرتها على غالبية أفراد المجتمع[15] .

ومما يؤكد دور المدرسة في إقصاء وتهميش أبناء الفئات الفقيرة ، أن المدرسة تجعل طفل القرية أو البادية الذي أتيح له يرتادها غير راض عن الواقع الذي يعيشه ، وذلك نتيجة ما تنقله المدرسة للطفل من قيم وأفكار وصور ذهنية لا علاقة لها بالبيئة التي يعيش فيها . وغالباً ما ترتبط هذه القيم والأفكار والصور الذهنية بالحياة في المدينة ، بحيث يصبح الطفل مهاجراً "بالقوة" ، ينتظر الفرصة عندما يتقدم به السن ليهاجر إلى المدينة . واحتكاك الأطفال بالأفكار الحديثة التي توفرها المدرسة ، ووسائل الإعلام - ولا سيما التليفزيون - يجعل هؤلاء الأطفال يكتشفون سلبية الحياة في القرية ، ويتعلقون بحياة المدينة بما فيها من مغريات لا تتوفر في القرية .

إن الغربة التي يشعر بها طفل الفئات الفقيرة داخل المدرسة تدفعه إلى الانقطاع عن الدراسة في سن مبكرة لينضم إلى طابور الأميين أو شبه الأميين في المجتمع . وهذا ما أكده كل من "بودلو" و "استبلي" بقولهما : "عندما تفرض المدرسة على الجميع لغة البعض وتاريخهم وعالمهم الاجتماعي ، وعندما تكبت كل العناصر التي من شأنها أن تسمح للآخرين بأن يفهموا واقعهم الاجتماعي الفعلي ، فإنها لا تنتج فقط تلاميذها المتازين وإنما تنتج أيضاً وخاصة تلاميذها الأغبياء[16] .

ويلعب الكتاب المدرسي دوراً هاماً في شعور الطفل ، لا سيما في القرية ، بأن ما يلقن إليه من خلال هذا الكتاب لا علاقة له بواقعه وباهتماماته ، فغالباً ما يتناول الكتاب المدرسي موضوعات تسمح للطفل أن يتفتح على بيئته الطبيعية ومحيطه الاجتماعي

ويتعرف على ذاته ، يتجلى هذا التباعد بين الكتاب المدرسي وبين اهتمامات الطفل في النصوص التي يتضمنها هذا الكتاب ، التي غالباً ما تكون نصوصاً قديمة أو لكتاب تقليدين، وفي النهاية يظل الكتاب المدرسي في واد ، والتلميذ في وادٍ آخر ، ويصبح الكتاب عبئاً ثقيلاً على التلميذ يزيد في غربته عن واقعه وابتعاده عنه .

هذا .. ويجد ابن الفئات الفقيرة نفسه أحياناً في نفس الفصل الدراسي مع ابن الطبقة الوسطى والميسورة الذي يبدو متميزاً بلباسه وأدواته المدرسية ومشترياته وهواياته... إلخ . وهذا التمييز ينعكس أحياناً على تعامل المعلمين والأساتذة والإداريين معه، إذ غالباً ما يكونون أكثر ميلاً للتسامح والتعامل المرن معه . أما ابن الفئات الفقيرة فقد لا يقابل بنفس التسامح والمرونة ، وخاصة من طرق أقرانه أبناء الفئات الميسورة (*)، بحيث يجد نفسه غير قادر على تكوين صداقاتٍ حقيقية مع غيره من التلاميذ الأمر الذي يبعث فيه الملل من المدرسة التي لا يرى فيها ذاته ، سواء في تعامله مع معلميه ، أم رفاقه ، أم في محتوى المواد التي يدرسها . وهذا الوضع يزيد من تعميق الشعور بالغربة والإحباط لدى أبناء الفئات المحرومة ، وقد يكون من بين العوامل التي تدفعهم إلى النفور من المدرسة والهروب منها ، والانضمام إلى الأعداد المتزايدة من الأميين الذين ينوء بهم المجتمع .

ثالثاً : أسلوب التلقين في الأسرة والمدرسة لا يساعد على تحبيب الطفل بالعلم

إن الطريقة التي يعامل بها الطفل في مجتمعاتنا ، في السنوات الأولى من طفولته ، غالباً ما تعتمد أسلوب التلقين الذي يقتل لديه روح الإبداع والتجديد ومواجهة الواقع والطبيعة . وتلعب الأسرة هذا الدور قبل أن ينتقل الطفل إلى المدرسة التي تفرض عليه تلقينا صارماً ومنظماً . فالطفل داخل الأسرة يطلب منه في البداية أن يردد أصواتاً وكلمات ثم جملاً وعبارات ، دون أن يكون قادراً على فهمها . وعندما يصبح قادراً على الفهم ، بحكم نموه العقلي ، نستمر في أسلوب التلقين ونفرض عليه أن يكتفي بترديد ما يسمع وتقليد ما يرى ، بل إن الأمر يصل ببعض الآباء إلى درجة أنهم يحولون دون قيام الطفل بأي مجهود لاكتساب التجارب والخبرات ، ويقدمون له عادة هذه الخبرات جاهزة ،

وما عليه إلا أن يأخذ بها ، دون فهم أو تمثل حقيقي ، أو قد يمنعون الطفل من تكوين هذه الخبرات بحجج مختلفة[17] .

وفي المدرسة يكتسي التلقين بصبغة صارمة وتقوم به ، بكيفية منظمة ، مؤسسة اجتماعية هي المدرسة . وغالباً ما تلجأ المدرسة في مجتمعنا إلى تلقين الطفل مجموعة من المعلومات الجامدة والمجردة ، وفي جو من التخويف والتهديد ، وما على الطفل إلا أن يحفظها ويرددها ؛ وإلا تعرض للعقاب بأشكاله المختلفة ، بما فيها العقاب الجسدي ، بل قد يعاقب الطفل بمزيد من الحفظ ، الشيء الذي يبرز الطابع العقابي والقمعي للحفظ ، ولا يراعي في التلقين الفهم وحرية النقاش ، أو أن تكون المعلومات التي تلقن مرتبطة باهتمامات الطفل وواقعة ، بحيث تساعده على مواجهة هذا الواقع والتكيف معه ، وكأن التعليم في مجتمعنا يرمي إلى تكوين ذهنية مقوماتها الأساسية الامتثال والخضوع والطاعة والتقبل السلبي والاستسلام ، وتعتبر هذه الذهنية استمراراً للذهنية التي شرعت الأسرة في تكوينها قبل أن يدخل الطفل إلى المدرسة .

والتلميذ المجتهد ليس هو التلميذ الذي يناقش معلميه ويطرح عليهم الأسئلة ويستفسر عما لا يفهمه أو لا يعرفه ، وإنما هو التلميذ المطيع الذي يردد الأجوبة الجاهزة ، ولا يحاول الاجتهاد أو الإبداع ، ويمتثل لكل ما يصدر عن معلمه ، باعتباره المصدر الوحيد للمعرفة . هذا التلميذ هو مواطن الغد الذي لا يميل إلى "الشغب" وإلى "إزعاج السلطة" ، إنه نموذج "المواطن الصالح" الذي تريده السلطة[18] .

والتلقين الذي تمارسه الأسرة والمدرسة على الطفل يقترب من العنف ، فالطفل الذي يتعلم بطريقة التلقين لا يبذل مجهوداً عقلياً لفهم المادة التي لقنت له ، وللتأثر بها من الناحية العملية ، وإنما يتركز جهده على عملية الحفظ ذاتها التي تصبح عملية مرهقة ومملة. ويلاحق الحفظ الطفل حتى خارج المدرسة ، حيث يطلب منه أن يحفظ ليلاً أو أيام عطلته ليعود إلى المدرسة ، ويجتر ما حفظ ، وبذلك يحرم الطفل حتى من إمكانية ممارسة أي نشاط يساعد على تفتح شخصيته ونموها نمواً متوازناً .

أطفال الشارع وثقافة الخوف

إن أطفال الشارع ، أو الأطفال المشردين ، غالباً ما يعانون من شعور دائم بالخوف

وانعدام الأمن . ويعتبر بحثهم عن الأمن من أهم العوالم التي دفعتهم إلى مغادرة أسرهم التي لا توفر لهم هذا الشعور ، ولا تضمن لهم الحد الأدنى من الشروط لإشباع حاجياتهم ورغباتهم . وهؤلاء الأطفال ، وقد استسلموا إلى فضاء الشارع ، يخافون من مطاردة رجال الأمن لهم ، أو ملاحقة بعض الكبار الذين يتخوفون من السلوكيات المنحرفة لأطفال الشارع (سرقة ، تخريب ، إثارة الفوضى .. إلخ) ، أو من اعتداء بعض المنحرفين من الكبار ، لا سيما المنحرفين جنسياً . وفي محاولتهم للتغلب على مخاوفهم يلجأ أطفال الشارع إلى ارتكاب أفعال معينة بقصد تخويف الآخرين منهم ، فكأنهم ، بسلوكهم هذا ، يحاولون التخلص من مشاعر الخوف التي يعانون منها بإثارة الخوف لدى الآخرين الذين يحتكون بهم في الشارع .

إن تخويف الآخرين ، بالنسبة لطفل الشارع ، هو بمثابة خطاب موجه للآخرين للاعتراف به كإنسان لا يختلف عن غيره من البشر ، فكأنه يريد أن يقول للآخرين : إذا لم أحظ بحبكم واحترامكم ، فلتخافوا مني على الأقل . وهذا ما جعل عالم النفس الفرنسي لاكان يعتبر جنوح الحدث في الشارع بمثابة حوار عنيف مع الآخر ، يحاول الحدث من خلاله انتزاع الاعتراف به كإنسان[19] . وهذا ما يفسر لنا بعض سلوكات أطفال الشارع التي تبدو سلوكات لا مبرر لها ، وتعكس رغبة مجانية في الاعتداء والتخريب وإثارة الفوضى.

وهذه النزعة التدميرية لدى أطفال الشارع هي انعكاس للقلق الذي يعانون منه بسبب إقصائهم وتهميشهم : إقصاء من طرف أسرهم التي نبذتهم أو تخلت عنهم أو أهملتهم أو تعمدت دفعهم إلى الشارع ، وتهميش من طرف المجتمع الذي لا يأبه لوجودهم في الشارع، حيث لا يشعرون بالأمن ، ويتوقعون المطاردة والاعتداء في أية لحظة .

وقد يعبر أطفال الشارع عن نزعتهم التدميرية من خلال المشاجرات التي تقع بينهم، والتي قد تؤدي بهم إلى ارتكاب أعمال عنف ضد بعضهم البعض ، وكأن نزعة التدمير في هذه الحالة تسقط على الذات عندما يحال دون توجيهها نحو الآخرين . وتتخذ المشاجرات طابعاً حاداً ، حيث يجدون في المشاجرات فرصة للتعبير عن حالة القلق التي يعيشونها والتنفيس عن شعورهم الدائم بالخوف والضياع .

وتحت تأثير الشعور بالخوف ، فإن أطفال الشارع لا يستقرون في مكان محدد ،

وينتقلون من شارع إلى آخر ، ومن حي إلى حي . وغالباً ما لا يكونون من نفس الحي الذي يسكنون فيه ، وبالتالي فإن معرفتهم بطبوغرافيا الحي تظل محدودة ؛ مما يزيد من شعورهم بالغربة والخوف .

وتسيطر على أطفال الشارع رغبات آنية تتغير حسب الظروف التي يواجهونها ، والمليئة بالمفاجآت . إنهم يعيشون ببعد واحد ، هو الحاضر . ونتيجة لذلك .. فإنهم قلما يشعرون بالندم على أفعال ارتكبوها ، أو يميلون إلى أهداف يعتزمون تحقيقها في المستقبل . إنهم عاجزون عن وضع أهداف لحياتهم ، بسبب تدني ، إن لم يكن انعدام ، مستوى طموحهم واستسلامهم لواقعهم ، وغير قادرين على اللجوء إلى الوسائل المشروعة لتغيير هذا الواقع . لذا ، فإنهم غالباً لا يقدرون مسئولية ما يرتكبونه من أفعال ، ويغلب على سلوكهم طابع المغامرة والميل إلى التحدي ، الذي يعطيهم الفرصة لتأكيد الذات أمام ما يتعرضون له من إقصاء وتهميش وإحباط .

إن هاجس الخوف الذي يسيطر على أطفال الشارع يشكل العقبة الرئيسية أمام الجهود التي تبذل لإعادة إدماجهم داخل المجتمع . وتحررهم ، ولو نسبياً ، من هاجس الخوف من الآخرين يعتبر شرطاً ضرورياً لاستجابتهم لأي برنامج يستهدف إدماجهم وتأهيلهم . وقد يكون خوف أطفال الشارع من الآخرين هو استمرار للخوف الذي انغرس في شخصياتهم داخل أسرهم ، قبل أن يتجسد هذا الخوف بشكل أكثر وضوحاً عندما أُلقي بهم إلى الشارع . ففي داخل الأسرة تعوّدوا أن يتخوفوا من الآخر ، سواء كان هذا الآخر الطبيعة ، أم الناس . فالطبيعة ينظر إليها على أنها مسكونة بقوى غيبية ، لا سبيل إلى فهمها فهماً منطقياً . ولا يتاح للطفل ، عادة ، أن يحتك بالطبيعة بكيفية سليمة وعقلانية ليتعرف على ظواهرها بإرجاعها إلى أسبابها الحقيقية والمباشرة . كما يتخوف الطفل من الآخرين ، باعتبارهم يشكلون مصدر خطر دائم ، خاصة إذا تعرض الطفل داخل أسرته إلى سوء المعاملة من طرف والديه ، أو من ينوب عنهما . وعندما يلقى بالطفل إلى الشارع يأخذ الخوف طابعاً مأساوياً ، إذ عليه أن يتحايل على العيش ليضمن اللقمة التي تسمح له بالاستمرار في الحياة ، وفي نفس الوقت عليه أن يتعايش مع خوفه من الآخرين الذين لا ينتظر منهم سوى المطاردة والاعتداء ، وفي أحسن الأحوال اللامبالاة والإقصاء .

ونتيجة للوضعية التي يعيشها طفل الشـارع ، والتي تفرز أحيانـا سلوكيات لا عقلية (تدمير ، تخريب ، اعتداء على الآخرين أو ممتلكاتهم .. إلخ) ، فإنهم يبدون كما لو كانوا متخلفين ذهنياً ، وغير قادرين على إدراك الجانب اللاعقلاني في سلوكهم . وما يبدونه من "تخلف ذهني" ظاهري غـالبـاً مـا يكون انعكاسـاً لشعـورهم بالفراغ لا سيـمـا الفراغ العاطفي . وإذا ما أتيح لهؤلاء الأطفال أن يستعيدوا ثقتهم بأنفسهم ويلمسوا قبول المجتمع لهم من خلال ما يقدم لهم من المساعدة لإخراجهم من عزلتهم ، فإننا قد نكتشف أنهم لا يختلفون عن الأطفال العاديين من حيث قدراتهم العقلية وميولهم ورغباتهم . ومما يؤكد ذلك أن هؤلاء الأطفال يظهرون قدراً من الاستعداد للتكيف والاندماج مع المجتمع عندما تعطى لهم فرصة تعلم مهنة والقيام بعمل يدر عليهم بعض الدخل ، ويتيح لهم إشباع حاجاتهم الأساسية ، وإشعارهم بأنهم قادرون على الإنتاج والعيش الكريم .

أطفال الشارع : هل من علاج؟

اهتم مؤتمر الأمم المتحدة السابع لمنع الجريمة ومعاملة المذنبين – الذي عقد بمدينة ميلانو الإيطالية خلال شهر سبتمبر من سنة 1985 – بموضوع أطفال الشارع ، وذلك في إطار البند السادس من جدول أعمال المؤتمر والمتعلق بـ الشباب والجريمة والعدالة .وتمهيداً لهذا المؤتمر عقدت عدة حلقات دراسية في عدد من العواصم ، شاركت فيها منظمات حكومية وغير حكومية ، بالإضافة إلى أطفال الشارع ، حيث كان منهم من يعمل مثلاً في مسح الأحذية أو غسل السيارات .. إلخ .

وسجل المؤتمر أن لظاهرة أطفال الشارع أسباباً متشابكة ومعقدة ، وأن الحلول الخاصة بها – بخلاف المؤسسات الإصلاحية الخاصة بالأحداث الجانحين – هي "حلول متعددة الأبعاد ومتداخلة التخصصات" . ونوه المؤتمر بمبادرة بعض الدول والهيئات غير الحكومية التي أخذت بأسلوب "مربي الشارع" . ومربو الشارع عبارة عن متطوعين تم إعدادهم وتوجيههم لإقامة علاقات مع أطفال الشارع وكسب ثقتهم وإرشادهم وتوثيق الصلة بهم للحصول على عمل يوفر لهم بعض الدخل ، ولو كان قصير الأجل ومؤقتاً . ودعا المؤتمر الدول الأعضاء في الأمم المتحدة إلى اتخاذ التدابير اللازمة لحماية أطفال الشارع باستخدام نظم ووسائل تختلف عن تلك التي تستخدم في التعامل مع الأحداث الذين لهم

مشاكل مع القانون ، والذين يتم إيداعهم في المؤسسات الإصلاحية . كما حثها على إجراء المزيد من البحوث لدراسة هذه الظاهرة من جوانبها المختلفة[20] .

ويستفاد من مناقشات مؤتمر الأمم المتحدة لمنع الجريمة ومعاملة المذنبين التي تناولت موضوع أطفال الشارع ما يلي :

1- إن الظاهرة عالمية ، وليست خاصة بدولة دون أخرى ، وإنما تزداد انتشاراً ؛ مما يبعث القلق لدى المسئولين لما يمكن أن يترتب عنها من سلبيات .

2- إن الظاهرة معقدة ومتداخلة الأسباب والعوامل ، وتحتاج إلى المزيد من الدراسات التي يقوم بها خبراء ذوو اختصاصات مختلفة (اقتصاد ، تربية ، اجتماع ، علم نفس...إلخ) .

3- لا توجد حلول جاهزة لمواجهة الظاهرة ، وإن لكل مجتمع خصوصيات (اجتماعية ، ديمغرافية ، اقتصادية ، عقائدية) يجب أخذها بعين الاعتبار عند البحث عن حلول ممكنة للتخفيف من انتشار الظاهرة ومحاصرتها .

4- لا يميل الخبراء الذين تدخلوا في مناقشة الظاهرة وتحليلها إلى الأخذ بأسلوب المؤسسات المغلقة أو شبه المغلقة ، الذي يطبق بالنسبة للأحداث الجانحين . ويعتقد هؤلاء أن أي حل يقترح في هذا المجال يجب أن يطبق داخل البيئة التي يعيش فيها أطفال الشارع ، وأن انتزاع هؤلاء الأطفال من الشارع وإرغامهم على العيش في مؤسسات خاصة بهم لم يؤد إلى النتائج المتوخاة .

5- لا بد من إشراك مؤسسات المجتمع المدني ، على اختلافها ، بالمساهمة في الحد من الظاهرة ، وليس بالإمكان الاعتماد فقط على الجهود الرسمية ، إذ لا بد من تضافر جهود الجهات الرسمية وغير الرسمية في مواجهة الظاهرة .

6- الاعتماد على متطوعين يتم إعدادهم للتعامل مع أطفال الشارع ، بحيث يتمكن هؤلاء المتطوعون من اختراق عالم أطفال الشارع للبحث عن حلول يستطيع أطفال الشارع بواسطتها أن يعيدوا ارتباطهم بالمجتمع بكيفية إيجابية . ويستحسن أن يكون هؤلاء المتطوعون من نفس بيئة أطفال الشارع ، ليسهل عليهم اختراق عالم هؤلاء الأطفال والتعامل معهم عن قرب ، بعيداً عن الطابع الرسمي الذي قد ينفر أطفال الشارع ويؤدي إلى نتائج عكسية .

7- محاولة إيجاد حلول لظاهرة أطفال الشارع تستدعي التعامل مع أسر هؤلاء ومحاولة إشراكها في البحث عن حلول ، وإرشادها ومساعدتها لتتمكن من المساهمة في تنفيذ الحلول المقترحة .

مبادرات تمت تجربتها في مواجهة ظاهرة أطفال الشارع

تمشياً مع توجهات الأمم المتحدة فيما يخص معالجة ظاهرة أطفال الشارع ، طبقت عدة مبادرات يمكن الاستهداء بها في البحث عن تطويق الظاهرة والحد من انتشارها . ومن المبادرات التي تمت تجربتها في عدد من الدول ، وأسفرت عن نتائج إيجابية ما يلي[21]:

أولاً : تبنت جمعية "مكان للقاء" Lieu de Rencontre (salao de Encontro) بمدينة ريودي جانيرو البرازيلية برنامجاً خاصاً لمواجهة الظاهرة ، وهو من إبداع أحد رجال التعليم السابقين . ويقوم البرنامج على أساس فكرة محورية ، وهي أن مشاركة أطفال الشارع في عمل منتج ، من شأنه أن يمنح الطفل تقديراً لذاته ، ويشكل حافزاً هاماً لنمو شخصيته . ويتمثل المشروع في إنشاء ورشات لصناعة الأثاث والسجاد والأغطية وأشياء أخرى . وتفتح هذه الورشات في وجه أطفال الشارع الذين يرغبون في أن يتم إعدادهم للعمل فيها مقابل أجر يتيح للطفل أن يعيد تنظيم حياته بشكل جديد . وتوفر هذه الورشات للأطفال وجبات غذائية وعلاجات للأسنان ، وتستوعب 350 طفلاً ، وتمول في معظمها من مبيعات منتوجات الأطفال ، بالإضافة إلى بعض المساعدات التي تتلقاها من جهات مختلفة.

ثانياً : تبنت الكنيسة في البرازيل برنامجاً خاصاً لمساعدة أطفال الشارع للاندماج في المجتمع ، ويقوم البرنامج بتكوين متطوعين من الشباب يسكنون في نفس أحياء أطفال الشارع ، ويتعامل هؤلاء المتطوعون مع مجموعات من أطفال الشارع ، تتشابه ظروف حياتهم، ويحاولون إيجاد حلول للمشاكل التي يواجهها الأطفال . وتتم الاتصالات الأولى مع أطفال الشارع من خلال مطعم يديره البرنامج ، ويقدم وجبات غذائية لأطفال الشارع بأسعار رمزية . كما يوفر البرنامج بعض الأنشطة الترفيهية لفائدة أطفال الشارع . ويمول البرنامج من مبيعات الأشياء المستعملة التي تجمعها البلدية ، وتعيد بيعها للمعوزين ، بالإضافة إلى التبرعات التي تقدمها بعض الجهات ، ويشمل البرنامج 800 طفل و 50 متطوعاً .

ثالثاً : تتحدث "ستفانيلي" وهي مربية أطفال شوارع عن تجربة شاركت فيها بالبرازيل تستهدف إعادة إدماج أطفال الشارع بمدينة ريودي جانيرو من خلال الأنشطة الرياضية(22) . أجريت التجربة خلال سنوات 1986 - 1987 - 1988 ، وشملت أطفالاً ومراهقين تتراوح أعمارهم بين 6 - 17 سنة . وتقوم التجربة على تنظيم أنشطة رياضية مجانية لأطفال الشارع ، يؤطرها مربون ومنشطون محترفون . وتوفر للأطفال وجبتي طعام في اليوم . شملت التجربة عشرين ألف طفل ، وأسفرت عن إعادة إدماج خمسة آلاف طفل في المجتمع ، إذ تم إيجاد عمل لهؤلاء الأطفال ، نتيجة تجاوب عدد من القطاعات مع الدعوة لمعالجة هذه الظاهرة ، حيث تبرعت بعض المؤسسات بوجبات طعام، وأخرى وفرت المبيت ، كما قامت مؤسسات أخرى بتشغيل عدد من هؤلاء الأطفال .

وتشير ستفانيلي في حديثها عن هذه التجربة إلى أنه يجب أخذ رأي الأطفال في الأنشطة الرياضية التي تقترح عليهم ، لكي يقبل الأطفال بحماس على ممارستها . وتقول بأن الشارع بالنسبة للطفل ، في هذه الحالة ، هو الفضاء الذي يشعر فيه بالحرية التي لم يجدها في الأسرة . وإذا كان الطفل يجد في الشارع أحيانا بعض العنف ، إلا أنه يجد أيضاً الحب الذي يتبادله مع رفاقه وأصدقائه ، كما أنه يعيش جواً مليئاً بالمغامرة والمخاطرة . والأنشطة الرياضية التي تنظم لأطفال الشارع تشعرهم بأن المجتمع لم يتنكر لهم ، ولم يتخل عنهم ، وتشكل هذه الأنشطة فرصة للاحتكاك بهم والحديث معهم عن مشاكلهم ، وبالتالي إمكانية إيجاد حل لهذه المشاكل .

رابعاً : تبني المجلس الوطني لإسعاد الأطفال بالهند برنامجاً لفائدة أطفال الشارع في مدينة بنغالور الهندية . وتتراوح أعمار الأطفال المستهدفين بين 5 و 14 سنة ، وهم في غالبيتهم من الأميين ، ولا مأوى لهم ، ويعيشون في الشارع ، وقد فروا من منازلهم ولم يحاولوا العودة إليها . وكان هؤلاء الأطفال يجمعون الفضلات من صناديق القمامة (خضر، أكياس بلاستيكية ، وقطع من الزجاج أو الحديد .. إلخ) ليبيعوها بأثمان زهيدة لسد رمقهم. ويستهدف البرنامج إعداد الأطفال لممارسة أعمال بديلة ، تدر عليهم دخلاً، وتخرجهم من الوضعية المزرية التي يوجدون فيها . وفي المركز التابع للمجلس المشار إليه كانت تقدم لهؤلاء الأطفال وجبات غذائية ، والعلاجات الصحية بواسطة متخصصين في

ميدان العمل الاجتماعي ، حيث كان يتم الاتصال بأرباب أسر الأطفال لحثهم على الاهتمام بأبنائهم ، وللتعرف على أسباب فرار هؤلاء الأبناء من منازلهم . وشيئاً فشيئاً أخذ الأطفال يبدون اهتماماً بالأنشطة التي يقدمها المركز المذكور ويتخلون على جمع الفضلات من صناديق القمامة ويقبلون تتبع حصص في التكوين المهني ومحاربة الأمية . واستطاع عدد كبير من هؤلاء الأطفال أن يتقن بعض المهن (صناعة الأثاث والألعاب) وأن يضمن من خلال هذه المهن دخلاً . ومن بين 124 طفلاً خضعوا لبرنامج المجلس الوطني لإسعاد الأطفال ، تخلى معظمهم من جمع الفضلات ، ولم يبق سوى ١٣ طفلاً يمارسون هذا العمل[23] .

خامساً : من المبادرات المتميزة التي تم تطبيقها لفائدة أطفال الشارع ، مبادرة مدرسة في الشارع لأطفال الشارع التي قامت بها وزارة الأمن الاجتماعي والتنمية في الفيلبين بمساهمة هيئات دولية (اليونيسيف) وجمعيات غير حكومية . يهدف المشروع إلى إحداث مدارس متنقلة تحت الخيام لفائدة أطفال الشارع الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و15 سنة . وفي هذه المدارس يدعى أطفال الشارع إلى ارتيادها باختيارهم ليتابعوا درساً خاصة وتكوينا مهنياً مناسباً ، بحيث تراعى ظروف كل طفل من النواحي النفسية والاجتماعية والبيولوجية . وتقدم وزارة التعليم الأطر التي تتولى التعليم في هذه المدارس، بالإضافة إلى التجهيزات المدرسية ، بينما تتولى وزارة الصحة الجانب الصحي من خلال مطعم يقدم وجبات غذائية مجانية . وتنظم أنشطة ترفيهية لفائدة الأطفال . وحسب المصادر الفيلبينية الرسمية ، لقي هذا المشروع نجاحاً كبيراً ، ورحبت به أسر أطفال الشوارع ، واعتبرته مبادرة لإعادة إدماج أبنائها في المجتمع .

ونستخلص من التجارب السابقة التي تم تطبيقها في إطار مواجهة ظاهرة أطفال الشارع الأفكار التالية :

1- عدم اللجوء إلى الإجراءات الزجرية ، كأن يزج بأطفال الشارع في مؤسسات خاصة بهم ، لإعادة تأهيلهم كي يندمجوا من جديد في المجتمع ، والأخذ بعين الاعتبار رغبات الأطفال المستهدفين .

2- محاولة علاج ظاهرة أطفال الشارع تتم في الشارع ، وفي نفس الفضاء الذي يعيش فيه الطفل .

3- اعتماد التجارب المذكورة على المتطوعين والتبرعات والمساعدات التي تقدمها جهات تجاوبت مع الدعوة إلى مواجهة الظاهرة .

4- توفير العمل لأطفال الشارع يخرجهم من وضعية الإقصاء والتشرد التي يعانون منها، ويعيد ربط صلتهم بالمجتمع .

5- تجاوب أطفال الشارع مع المبادرات الرامية إلى إعادة إدماجهم في المجتمع ، الأمر الذي يكشف استعدادهم للمساهمة في إنجاح الجهود المبذولة لفائدتهم .

ولعل أفضل ما نختم به هذا البحث ، تلك الفقرة المأخوذة من كتاب أطفال سمرهيل لعالم التربية البريطاني الدكتور ألسكندر سذرلند نيل ، التي يقول فيها : "لو أُعطيت السلطة المطلقة في مجال التربية ، فإني سأغلق كل مؤسسات إعادة التربية (الإصلاحيات)، وأقيم بدلا منها مراكز مختلطة في مجموع البلاد ، وأنظم تدريبات لإعداد أطر أكفاء تعنى بهذه المراكز (أساتذة ، منشطون) ، ولا يتقاضي هؤلاء تعويضات خاصة ، ويأكلون من نفس الطعام الذي يأكله رواد هذه المراكز . وكلمة السر في هذه المراكز هي : الحرية ، بحيث تصبح المراكز كمستشفيات ، وليست مراكز اعتقال . والفرق بين هذه المراكز والمستشفيات أنها لا توزع الأدوية ، والعلاج الذي تقدمه هو نتيجة لما تثيره من الحب في الوسط الذي تعمل فيه[24] .

هوامش

1- ASSAILLY (Gena - Pascal), Les jeunes et le risque. Ed. VOIGOT. 1992, p31.

2- LE SOURD (Derge), Agressiuit et extrieur , forces conestructives de l'adolescent. In: La jeunesse et rue , Ed. Epidescle de Brouweer. Paris 1994, p 133 - 140 .

3- VAULBEAU (Alain), L'espace public de la jeunesse, in : Les 15-25 ans, acteurs de la cit. Institut de l'enfance de la famille, 1995, p76.

4- LESOURD (Serge), in : La jeunesse et la rue. Epi/Descle de Brouwer. 1994 , Paris, pp 138 - 139 .

5- العبد سالمي ، "مكانة المراهق في نظامنا التعليمي" ، صحيفة العلم ، 23 ظ 10 ظ 98، ص 6 .

6- FIZE (Micheh) , Le peuple et lescnt. Ed. Julliard. Paris, 19994 , PP 140 - 151 .

7- Enfants des rues de Rabat : Enqeute Qualitative (AMESOP) , op.cit.

8- بيتر مارتين هانسن ، شوفان هارالدو ، فخ العولمة ، الاعتداء على الديمقراطية والرفاهية ، سلسلة

عالم المعرفة الكويت ، أكتوبر 1998 ، ص 70 .

9- GOUGUET (J.J0, Pauvret et Exclucion, 1997 . Encyclopedia universalis. France.

10- كتابة الدولة المكلفة بالرعاية الاجتماعية والأسرة والطفولة . خلاصات حول دراسة أولية لأطفال الشوارع – الرباط 1999 .

11- Entants des rues de Rabat : Enqute qualitative Rabat, 12 Avril 1997 .

12- BERNESTEIN (Basif). Langage et classes sociales. Ed. De Minuot, Paris, 1975 .

13- حجازي مصطفى ، "المناخ الأسري الاجتماعي وتكافؤ فرص التعليم" ، مجلة الفكر العربي الصادرة عن معهد الإنماء العربي . بيروت ، العدد 24 سنة 1981 ، ز ص10.

14- GOUDALLIER (Jean Pierre), Des ghettos linguistiques. Journal Le FIGARO du 24-10-1996 .

15- BOURDIEU (P), et PASSERON (J.e) La reproduction, Minuit 1970 .

BOURDEIU (P), et PASSERON (J.e) Les hr itiers, Paris, Minuit 1994 .

16- حجازي مصطفى ، مرجع سابق .

(#) يذكر مدير مؤسسة تعليمية أن أماً جاءت إليه تشتكي من تعامل التلاميذ مع ابنها الذي يعيرونه بفقره ويصفونه بأنه "ابن الجوع" لكونه لا يشتري الحلوى مثلهم ، ولا يرتدي الألبسة الجديدة مثلهم ، ولا ينتعل الأحذية الجديدة مثلهم ، مشيرة إلى أنها غير قادرة على توفير مثل هذه الأشياء لابنها ، رغم حرصها الشديد على استمرار ابنها في دراسته .

17- شرابي هشام ، مقدمات لدراسة المجتمع العربي ، الدار المتحدة للنشر ، بيروت ، 1975 ، ص 47 - 50 .

18- زكريا فؤاد ، خطاب إلى العقل العربي ، دار مصر للطباعة ، القاهرة 1990 ، ص 74.

19- حجازي مصطفى ، الأحداث الجانحون ، دار الحقيقة بيروت ، 1975 ، ص 45 .

20- وثائق مؤتمر الأمم المتحدة السابع لمنع الجريمة ومعاملة المذنبين ، اللجنة الثانية ، البند السادس من جدول الأعمال "الشباب والجريمة والعدالة" ، ميلانو 1985 .

21- MEYRS (William(, Services commuautaires pour les enfants de la rue : la solution Br silienne . In : BEQUELLE (Assela), BOYDEB (jo.)< L'enfant au travail. Bureau international du travail. Ed. EAYARD. Traduit de l'Anglais. 1990, p224-226.

22- STEFANELLI (Maria Lucis), Le projet Recrianca, in : La jeunesse et la Rue. Ed. Descl e de Brouwer. 1994, paris. p 169-170 .

23- BEQUELLE et BOYDEN, L'enfant au travail. P262-265 .

24- NEIL (A.S), Libres enfants de Sumerhill. Ed. Maspero, Paris, 1974, P13.

الظروف الصحية للأطفال الفلسطينيين المعتقلين في السجون الإسرائيلية

عبير محمد الوحيدي ✪

يواجه الأطفال الفلسطينيون المعتقلون في السجون الإسرائيلية ظروفاً صحية بالغة الصعوبة تؤثر سلباً على نموهم وتطورهم من الناحيتين الجسدية والنفسية ، حيث تبدأ معاناة هؤلاء الأطفال منذ اللحظات الأولى للاعتقال ، من خلال الإرهاب النفسي والتنكيل الجسدي اللذين يصاحبان عملية الاعتقال ، ويرافقانها خلال كل المراحل ، ورغم أن الاتفاقيات الدولية ، خصوصاً اتفاقية جنيف الرابعة واتفاقية حقوق الطفل ، وتوصيات منظمة العفو الدولية تؤكد على ضرورة حماية الأطفال في زمن الحرب ، وخلال النزاعات وأثناء الحجز ، إلا أن الممارسات الإسرائيلية بحق الأطفال الفلسطينيين المعتقلين تعتبر انتهاكاً صارخاً لكافة المواثيق والأعراف الدولية .

لقد نصت المادة رقم (37) من اتفاقية حقوق الطفل على "ألا يعرض أي طفل للتعذيب، أو لغيره من ضروب المعاملة القاسية ، أو اللاإنسانية ، أو المهينة ... وعلى أن يعامل كل طفل محروم من حريته بإنسانية واحترام للكرامة المتأصلة في الإنسان ، وبطريقة تراعى احتياجات الأشخاص الذين بلغوا سنة"(1) ، ومع ذلك .. نجد قوات الاحتلال الإسرائيلي تقوم بتقييد الأطفال الفلسطينيين المعتقلين ، وتعصيب عيونهم وضربهم بوحشية لحظة اعتقالهم وقبل وصولهم لمراكز التحقيق والاحتجاز ، التي ما إنْ يصلوا إليها ، حتى تبدأ مرحلة أخرى من العذاب والمعاناة ، فالضرب القاسي لساعات طويلة ولمرات عديدة على مختلف أنحاء الجسم ، خصوصاً الرأس والوجه ، والهز العنيف

✪ مدير عام الأمانة العامة لمجلس الوزراء الفلسطيني .

المتواصل لدرجة تؤدي إلى فقدان الوعي واضطرابات في عمل المخ تدخل الطفل في دوامة من حالة اللاشعور والهذيان والانهيار ، وتعريض الأطفال للبرودة الشديدة والحرارة الشديدة من خلال استعمال الماء البارد والساخن ومكيفات الهواء ، وشبح الأطفال وإجبارهم على الوقوف أو الجلوس في أوضاع غير مريحة لفترة طويلة ، هذا .. إلى جانب تركهم في العراء ، أطرافهم مقيدة ، وأعينهم معصوبة ، بلا طعام أو شراب ، ودون السماح لهم حتى بقضاء الحاجة .

يستخدم التعذيب في السجون الإسرائيلية وفق خطة منهجية تهدف إلى إذلال المعتقلين وتدميرهم نفسياً وجسدياً ، تمهيداً لانتزاع اعترافات منهم ، أو من أجل الضغط عليهم على التوقيع على ما يدينهم أو يدين رفاقهم . وقد وثقت منظمات حقوق الإنسان، خاصة الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال / فرع فلسطين ، عشرات الحالات الدراسية التي تكشف عن حالات تعذيب الأطفال في السجون الإسرائيلية ، من بينها حالة الطفل "عاصم علان" (15 عاماً) من بلدة أبو ديس ، الذي اعتقله مع صديقه حوالي الساعة السادسة والنصف مساءً بتاريخ 2001/12/30 ، بتهمة إلقاء الحجارة عل الجنود الإسرائيليين ، ونقتطف هنا بعض ما جاء فيها : "بدأ الجنود بضربه منذ لحظة اعتقاله لمدة نصف ساعة تقريباً ، ثم نقلوه إلى مستوطنة "معالي أد وميم" حيث قام أربعة جنود آخرين بضربه بالأيدي والأرجل ، وهزه وضرب رأسه بالحائط ، ثم أخرجوه إلى الساحة ، وكانوا يهزأون به ، وفي حوالي الساعة العاشرة ليلاً وضعوه هو وصديقه في غرفة صغيرة ، واطفأوا الأنوار ، ثم أداروا المسجل بصوت مرتفع جداً ، وانهالوا عليهما بالضرب المبرح بالأرجل والأيدي بسير معدني مغطى بالبلاستيك ، كانوا يرفعون عاصم إلى أعلى ثم يسقطونه على الأرض ، وأثناء الضرب كانوا يسألونه عما إذا كان يلقي حجارة على الجيش ، أو أنه يعرف أشخاصاً يلقون الحجارة ، وبعد حوالي ثلاث ساعات تقريباً أخرجوه من الغرفة وهو منهك تماماً ، وجروه على الأرض ويداه ورجلاه مقيدتان ، وأخذوه على المحققين الذين سألوه مرة أخرى عن إلقاء الحجارة ، فأجاب بالنفي ، فأعادوه إلى الغرفة الكبيرة ، واستمروا في تعذيبه حتى الساعة الخامسة صباحاً"(2) .

كما حصلت الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال / فرع فلسطين على شهادة حية من

الطفل صدام علي عياد (10 أعوام) بعد اعتقاله في مركز الشرطة عصيون ، بالقرب من بيت لحم ، قال فيها : "لقد ضربوني على جسمي بأنابيب من البلاسيتك ، مما تسبب في خضوعي لعملية جراحية في ذراعي ، التي زرع فيها قضيب من البلاتينيوم ، وأرغموني على نزع ثيابي ، وقضيت الليل كله ويداي مكبلتان وعيناي معصوبتان ، ولم يسمح لي بالتوجه إلى المرحاض طوال يومين"(3) .

وفي دراسة أعدها نادي الأسير الفلسطيني ، ومن خلال إفادات وشهادات العديد من المعتقلين الفلسطينيين ، فإن 95٪ من المعتقلين تعرضوا للتعذيب والتنكيل ، والضغوط النفسية على أيدي رجال المخابرات "الشاباك" والجنود والشرطة الإسرائيلية أثناء اعتقالهم واستجوابهم . أشارت الدراسة إلى أن تعذيب المعتقلين تصاعد بشكل جنوني في الأشهر الأخيرة ، وأن تعذيب المعتقلين أصبح نهجاً وقانوناً عاماً في التعامل معهم ، وليس حالة خاصة أو استثنائية ، وبرزت روح عدائية وانتقامية خلال التعامل معهم ، حيث يسود "هوس الانتقام والكراهية" لكل فلسطيني يقع بين أيديهم .

إن التعذيب المنهجي الذي تمارسه قوات الاحتلال الإسرائيلي بحق الأطفال الفلسطينيين المعتقلين لديها ، يخلف آثاراً صحية بالغة الخطورة عليهم ، وخاصة أن عمليات التعذيب لا تنتهي مع انتهاء التحقيق ، بل على العكس .. إن انتهاء التحقيق يعني بداية مرحلة من الألم والمعاناة لهؤلاء الأطفال ، الذين يتم عزلهم عن العالم الخارجي في زنازين معتمة وقذرة ، لا تدخلها الشمس .. يقدم لهم فيها طعام لا يكفي إلا لمجرد بقائهم على قيد الحياة ، إضافة إلى كونه ملوثاً وخالياً من العناصر الغذائية اللازمة لنموهم وتطورهم في هذه المرحلة العمرية البالغة الدقة . وفي هذا مخالفة صريحة لتوصيات منظمة العفو الدولية بشأن حماية الأطفال في الحجز ، التي أكدت على "عدم جواز اعتقال أي طفل في أوضاع تشكل خطراً على حياته أو صحته ، بما في ذلك الازدحام الشديد ، وعدم توفر الطعام والشراب الكافيين ، وعدم وجود المرافق الصحية المناسبة ، والتعرض للبرد والحر الشديدين ، أو التعرض للأمراض المعدية ، والحرمان من الرعاية الطبية"(4) .

وقد جاء في تقرير صدر عن منظمة العفو الدولية حول آثار التعذيب على الأطفال ما يلي :"إن عتبة الألم عند الأطفال والصغار بشكل خاص أدنى منها عند البالغين ، فالحبس

الانفرادي لفترة طويلة مثلاً ، يمكن أن يعتبر نوعاً من سوء المعاملة في حالة الكبار ، بيد أنه بالنسبة للأطفال الصغار يمثل تجربة رهيبة تصل إلى حد التعذيب ... وربما يكون صحيحاً أن الأطفال يتعافون بصورة أسرع من البالغين من الإصابات السطحية ، إلا أنهم يعانون بصورة أشد من الصدمات النفسية التي يمكن أن توقف أنماط نموهم الطبيعي"[5].

من جهة أخرى ، يعاني الأطفال الفلسطينيون من تدهور في الأوضاع الصحية ، والحرمان من العلاج والأدوية ومن كافة المستلزمات الطبية . ومن أمثلة ذلك : شكاوى الأطفال المعتقلين من سوء الرعاية الصحية للحالات المرضية في سجن تلموند ، فالطفل المعتقل تامر الجعبري (16,5 عام) من الخليل ، يعاني من فتاق ومن آلام شديدة ، ومهند الشاعر (17 عاماً) من طولكرم يعاني من ضيق في التنفس وانتفاخ في الصدر ، أما المعتقل أحمد الشويكي (14,5 عام) من القدس فمصاب بعيار ناري أثناء اعتقاله ، ويعاني من آلام مبرحة ، والعلاج الوحيد المقدم لكل الحالات المرضية لا يتجاوز المهدئات وبضع حبات من الاكامول[6] . وإدارة سجن تلموند ما زالت تحرم المعتقل مراد بصيلة (15 عاماً) من مخيم شعفاط من العلاج اللازم له، حيث إنه يعاني من ظروف نفسية صعبة ، نتيجة تعرضه لضربة على رأسه أثناء اعتقاله ، أدت إلى إصابته إصابة شديدة ، هذا بالإضافة إلى معاناته من حالات دوخة وإغماء[7] .

كما كان لحرمان الطفلة المعتقلة سوسن أبو تركي (14 عاماً) من الخليل ، من الدواء الذي كانت تتعاطاه قبل اعتقالها أكبر الأثر في تدهور حالتها الصحية ، هذا .. إلى جانب سلسلة العقوبات التي تعرضت لها أثناء وجودها في سجن "نفي ترتسا" ، حيث تعرضت للضرب ، والحرمان من الفسحة اليومية ، وللعزل الانفرادي عدة مرات[8] .

إن السلطات الإسرائيلية من خلال هذه الممارسات تخالف اتفاقية حقوق الطفل ، التي نصت المادة (24) فيها على أن "تعترف الدول الأطراف بحق الطفل في التمتع بأعلى مستوى صحي يمكن بلوغه وبحقه في مرافق العلاج ، وإعادة التأهيل الصحي ، وأن تبذل الدول الأطراف قصارى جهدها ، لتضمن ألا يحرم أي طفل من حقه في الحصول على خدمات الرعاية الصحية هذه"[9] .

كما أن إسرائيل تتجاهل مرة أخرى توصيات منظمة العفو الدولية التي تنص على ضرورة "أن يتاح لجميع الأطفال المحتجزين التمتع بالرعاية الطبية ، وفرصة الاستفادة من المرافق الخاصة بالأمراض ، ومعالجتها ، وأن يتاح للفتيات مراجعة طبيبة وممرضة"(10) .

وفي هذا السياق يعتبر الاغتصاب ، أو التهديد به، والإساءة الجنسية للأطفال المعتقلين من أكثر أساليب التعذيب التي تخلف آثارا مدمرة على صحة الأطفال النفسية ، إضافة إلى الأضرار الجسدية الجسمية التي تلحقها بهم . ومع أن منظمة العفو الدولية أوصت بضرورة "اتخاذ التدابير المناسبة لحماية جميع الأطفال المعتقلين من الاغتصاب والإساءة الجنسية، إلا أن سلطات الاحتلال الإسرائيلي تخالف هذه التوصيات ، وتنتهك كل الاتفاقيات، وذلك إما من خلال زج الأطفال المعتقلين في غرف العار (غرف العملاء) الذين يعتدون عليهم جسدياً ونفسياً وجنسياً ، ويعذبونهم بهدف انتزاع اعترافات منهم وتقديمها للمحققين الإسرائيليين ، أو من خلال المحققين أنفسهم الذين يمارسون هذا النوع من أشكال التعذيب . وقد جاء في شهادة مشفوعة بالقسم للطفلة شادية جعفر (16 عاماً) من السواحرة ما يلي : "اعتقلت من البيت في يوم الاحد الساعة الثانية ليلاً بتاريخ 15 كانون الثاني 2001 ، وقامت شرطية إسرائيلية بتفتيش غرفتي ، ودفعتني إلى الحائط ، ثم قيدت يدي وأخرجتني من البيت ، ثم أخذوني إلى مركز الشرطة في معاليه أدوميم ، وهناك قيدوا قدمي وأخذوني للمحقق ، وكانت معه في الغرفة الشرطية التي اعتقلتني من البيت . ضربتني على فمي ، ونزل الدم من بين أسناني ، وكانت تهددني بخرامة الورق ، والمحقق يصرخ فيَّ ، والمترجم كان يضرب بيده على الطاولة حتى يخفيني ، وبعد ساعة ونصف من التحقيق دخل شخص سمين يتكلم العربية ، كان يهددني إذا لم أعترف ، فسوف يخلعون ملابسي ويأخذوني إلى شباب ، حتى يغتصبوني ، وبعد ذلك حضر شخص آخر له لحية ، وأخذني من الغرفة إلى الممر بين الخزائن ، وقال لي : أمامك عشر دقائق لتفكري ، وشتمني بألفاظ بذيئة ، وهددني بقصة الاغتصاب ، وخفت لأني كنت وحدي ، وقلت له : سأعود للمحقق لأعترف"(11) .

ومن المعروف أن هناك أطباء إسرائيليين في مراكز التحقيق الإسرائيلية ، لكن دورهم ينحصر في محاولة منع انهيار المعتقلين أو موتهم ، لئلا يتسبب ذلك في تعطيل عمل

المحققين . حول هذا الجانب كتب الصحفي الإسرائيلي جدعون ليفي مقالة بعنوان "صمت الأطباء" ، انتقد خلالها ظاهرة الصمت التي يبديها الأطباء الإسرائيليون إزاء تقييد المعتقلين الفلسطينيين إلى أسرتهم أثناء تواجدهم في المستشفيات الإسرائيلية ، سواء كانوا رجالاً ، أم نساء ، أم أطفالاً ، واعتبر أن الأطباء في إسرائيل هم الذين يعطون للتعذيب ختم الشرعية..."(12) .

ولعل من أخطر القضايا المتعلقة بالوضع الصحي للمعتقلين في السجون الإسرائيلية، قضية استخدامهم كحقول تجارب للأدوية الإسرائيلية ، فقد أوردت صحيفة الأيام المقدسية الصادرة بتاريخ العاشر من تموز 1997 ، خبراً مفاده أن عضو الكنيست الإسرائيلي ورئيس لجنة العلوم البرلمانية الإسرائيلية "داليا ايتسيك" ، كشفت عن وجود ألف تجربة لأدوية خطيرة تحت الاختبار تجري سنوياً على المعتقلين الفلسطينيين والعرب في إسرائيل، وقد اعتادت وزارة الصحة الإسرائيلية إصدار ألف تصريح لشركات الأدوية الإسرائيلية الكبرى لإجراء تجارب عليهم ، كما كشفت "آمي لفنات" – رئيس شعبة الأدوية في وزارة الصحة الإسرائيلية – أمام الكنيست في نفس الجلسة أن هناك زيادة سنوية قدرها 15٪ في حجم التصاريح التي تمنحها وزارتها لإجراء المزيد من تجارب الأدوية الخطيرة على المعتقلين الفلسطينيين والعرب في السجون الإسرائيلية كل عام(13) .

إن ما سبق ذكره حول ظروف اعتقال الأطفال الفلسطينيين في السجون الإسرائيلية وكيفية التعامل معهم يلقي ظلالاً قائمة على الحالة الصحية لهؤلاء الأطفال من الناحيتين الجسدية والنفسية ، إذ إن المعاناة التي يواجهونها تخلف آثاراً سلبية وجروحاً عميقة في نفوسهم وأجسادهم ، قد لا تندمل أبداً ... من هنا نأمل أن تقرع هذه الحقيقة الصارخة ناقوس الخطر في وجه العالم الصامت أمام الجرائم الإسرائيلية ، لعل المنظمات الإنسانية والحقوقية تتحرك بشكل جاد ، لا لمجرد فضح تلك الممارسات وحسب ، وإنما من أجل تقديم كل من يسيء إلى الطفولة والإنسانية للعدالة أمام محاكم جرائم الحرب الدولية .

الهوامش :

1- منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسيف) "الأطفال أولاً" ، 1990 .

2- الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال / فرع فلسطين . (بدون تاريخ) "حالة دراسية لطفل معتقل" .

3- الجزيرة (صفحة إلكترونية) . "اليونيسيف تؤكد تعرض صبية فلسطينين للتعذيب في إسرائيل". 20 تشرين ثان 2001 .

4- منظمة العفو الدولية . "فضائح في الخفاء ، عار في طي الكتمان" . تقرير حول آثار التعذيب على الأطفال 2001 .

5- المصدر السابق .

6- الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال / فرع فلسطين . "محامي الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال يزور سجن تلموند " تقرير ميداني . 2002 .

7- الجمعية الفلسطينية لحماية حقوق الإنسان والبيئة (القانون) . "ثمانية وستون طفلاً في سجن تلموند يتعرضون لظروف اعتقال بالغة السوء" . 2002 .

8- الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال / فرع فلسطين . "سوسن داوود أبو تركي" حالة دراسية - 2002 .

9- منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسيف) "الأطفال 1990 .

10- منظمة العفو الدولية . "فضائح في الخفاء ، عار في طي الكتمان" . تقرير حول آثار التعذيب على الأطفال .

11- مؤسسة الضمير لرعاية السجين . "تصريح مشفوع بالقسم أخذ بتاريخ 2001/1/18" .

12- Ha, aretznewspaper. “The Silence of The Doctors”. Cidon Levy. (August 9, 1998)

13- مركز المعلومات الفلسطيني . "المعتقلون الفلسطينيون حقل تجارب" (1999) .

البيئة وأثرها على الإنسان (الأولاد الوحشيون - نماذج من الواقع والأدب)

محمد ذنون زينو الصائغ ✿

في أدب الأطفال ، لا سيما القصصي منه ، نجد من القصص ما تدور فكرتها الرئيسة حول حدث واقعي "تاريخي أو مُعاش" أعاد بعض الأدباء صياغته بأسلوب أدبي يناسب مستوى الطفل الثقافي، فضلاً عما تحتويه هذه القصص من عنصر التشويق، والمناحي التربوية ، والهدف هو تربية الأطفال وتنشئتهم اجتماعياً بغرس القيم النبيلة التي تتلاءم مع أهداف المجتمع ، وبأسلوب محبب لهم .

وكان من بعض هذه الحوادث التي صيغت بأسلوب أدبي قصصي ، حادثة الأولاد الوحشيين ، حيث نجد العديد من قصص الأطفال كـ (طرزان وفتى الأحراش وحي بن يقظان وابن الدب .. وغيرها) .

تدور فكرتها الرئيسة حول حوادث هؤلاء الأولاد، وقد اخترنا قصتين من هذه القصص ، هما : (حي بن يقظان، لابن طفيل) و(ابن الدب، لشريف الرأس) كنموذجين ، وسيجد القارئ في الصفحات اللاحقة من هذه الدراسة ملخصين لهاتين القصتين .. وما اخترناه من قصص لتوضيح أثر البيئة بكلتا شطريها (الاجتماعي والفيزيقي) على الإنسان في سنوات عمره المبكرة، هي نماذج وطبعات دُبلجت أدبيا لتناسب مستوى الأطفال العقلي وإدراكهم الفكري .. فكما هو معلوم، فإن قصة "طرزان" مثلاً، و"فتى الأحراش"، ظهرت منها روايات وقصص للكبار، كما أنها قدمت مراراً كأعمال تلفازية وسينمائية، وأحيانا كرسوم متحركة (أفلام كارتون) . أما قصة "حي بن يقظان" وقصة "ابن الدب"، فلا يخفى

✿ بكالوريوس خدمة اجتماعية ، جامعة الموصل ، ماجستير اجتماع ، جامعة بغداد .

على القارئ أن الأولى منها، ذات مضامين فلسفية تركت عميق الأثر في تاريخ الفلسفة العربية .. أما الثانية لشريف الرأس ، فقد حملت مدلولات اجتماعية عكست من بين ما عكسته أحد أوجه الصراع الدائر- ومنذ الأزل وإلى الآن - ما بين عدد من المفاهيم والمضامين ، كالخير والشر ، والعلم والجهل، إلا أنها - وطبقاً لاطلاعنا - بقيت حبيسة غلافها الكارتوني ، ولم تمثل أو تحرك كرسوم على الشاشة .

وفضلاً عن هذه القصص الأدبية المخصصة للأطفال، فإننا اخترنا عدداً من الحوادث الواقعية للأولاد الوحشيين كنماذج لتوضيح أثر البيئة، لا سيما الاجتماعية منها، لأن للبيئة بشكل عام - وكما سيلاحظ القارئ - أثراً كبيراً أيضاً على الجوانب البايولوجية والوراثية للإنسان .

وقد يبدو للبعض أن حوادث هؤلاء الأولاد ما هي إلا من نسج الخيال، إلا أن مصادر التاريخ وعلم الاجتماع والنفس .. وغيرها تحمل لنا في بطونها ما يؤكد وجود مثل هؤلاء الأولاد الذين تم اكتشافهم بالصدفة في الغابات يعيشون بين الحيوانات .. فقد عثر على العديد من الأطفال الذين زعم البعض أن الحيوانات اختطفتهم بعد ولادتهم، فعاشوا بينها فترة من الزمن. وحدث ذلك في أزمنة مختلفة ، أقدمها في عام (1544م) وآخرها في عام (1962م)، وفي أماكن متعددة من العالم ، أشهرها في فرنسا والهند ولتوانيا وإيطاليا والسويد وبلجيكا وهنغاريا وألمانيا وهولندا وأيرلندا. وبلغ مجموع الحالات المعروفة أكثر من (30) حالة ، استأثرت "الذئاب" بأغلبها ، ثم تلتها الدببة والنمور والغزلان ، والأغنام في حالات نادرة (13/ ص73) .

ونذكر على سبيل المثال - لا الحصر - بعضاً منهم :

1- ذكرت إحدى الصحف أن بعض الصيادين في صحراء (تدمر) عثروا على صبي في الخامسة عشرة من عمره ، جسمه مغطى بطبقة من شعر أملس يشبه شعر الغزال. وقد أطلقوا عليه اسم (الصبي الغزال) .

وذكرت الصحف أيضاً أن هؤلاء الصيادين كانوا يطاردون الظباء بسياراتهم ، فوقع نظرهم فجأة على قطيع منها ؛ فاقتفوا أثره وظلوا يطاردونه ساعة أو نحوها ، ولما اقتربوا منه تبين لهم أن بين القطيع مخلوقاً يشبه الإنسان ، وقد سقط على الأرض من شدة

الإعياء ، وأنه صبي نحيل البدن ، في شفته العليا شق مفتوح، لا يتكلم ، بل يهمهم كالغزال، وقد نقلوه إلى مستشفى شركة (بترول العراق) في الصحراء ، حيث تعهده الدكتور (موسى جلبوط). وقد امتنع هذا (الصبي الغزال) عن تناول أي نوع من الطعام غير العشب . ويرجح الدكتور موسى جلبوط أن هذا الصبي لا بد أن تكون أمه قد فقدته في الصحراء وهو رضيع ؛ فتعهدته غزالة وأرضعته ثديها ؛ فشب وترعرع مع الغزلان ، حتى أصبح واحداً منها (2/ ص728) .

2- ورد في تاريخ بولونيا الطبيعي أنه في نحو سنة (1661) أبصر بعض الصيادين في إحدى غابات لتوانيا بين مجموعة من الدببة ولدين يجدان في اللعب ، يقرب أن يكون عمرهما بين التاسعة والعاشرة ، وأنهما كانا قويي الجسم ذوا خفة ونشاط غريبين، وقد قام الصيادون بتهريب الدببة ، واجتهدوا في القبض على الولدين. وبعد أن بذلوا غاية الجهد والعناء تمكنوا من القبض على أصغرهم سناً ، وذلك بعد أن قاومهم مقاومة عنيفة بأسنانه وأظافره. وكان هذا الولد ذا شعر أشقر وملامح تستلفت الأنظار. وقدموه إلى ملك بولونيا إذ ذاك ، فأمر بأن يعمد في الحال ، وكانت الملكة عرابته والسفير الفرنسي عرابه (2/ص729) ثم عنوا كثيراً بتأديبه ، ولكن دون جدوى ، لأنهم لم يتوصلوا إلى استئناسه؛ فأصبح أمر تأديبه ضرباً من المحال ، حيث كان يتضايق من الثياب التي كانوا يلبسونه إياها ؛ فيمزقها إرباً كلما خلا له الجو وغفلت عنه أعين الرقباء .

وقد تعذر على هذا الغلام الوحشي النطق ، وتعذر عليه تلفظ الكلام ، على الرغم مما تجشمه معلموه من الصبر والعناء في تعليمه النطق وتلقينه الكلام. وقد حافظ حتى الثانية والعشرين من عمره – وهي السنة التي قضى فيها نحبه – على الصياح وتكرار عادات الدببة .

3- تتبع بعض الرحالة في أواخر شهر أغسطس سنة (1717) ابنة وحشية في غابة جبلية في مقاطعة أوفرايل وقبضوا عليها ، وكانت سنها بين الثامنة عشرة والعشرين ، إلا أنهم كانوا يجهلون المدة التي أقامت فيها هذه المخلوقة في الغابات واستوطنتها .

وكان أديم بشرتها أسمر اللون ذا غضون ومغطى بالشعر ، وكان شعر رأسها كثيفاً وطويلاً ينسدل فوق كتفيها الممتلئتين بالعضل .

ولم يكن لها لغة تتكلم بها ، بل كانت تصرخ فقط ، وهذا كل ما نطقت به وسمعوه منها. أما أخلاقها فكانت وحشية صرفة ، وغريزة الدفاع فيها قوية ، تساعدها عليها قواها العضلية ، مما جعل القبض عليها شاقاً وخطيراً .

وبعد أن ألقوا القبض عليها سلموها إلى جمعية الراهبات اللواتي قمن بالاعتناء بأمرها، ولكن بعد كل ما بذلوه من جهد لتعليمها الكلام لم تنبس بكلمة . ولما كان العيش الرهباني قد أثر فيها ، ولم يكن باستطاعتها أن تتحمل هذا الحبس الضيق ؛ أصابها هزال شديد ؛ ذوى على أثره جسدها ؛ وأدركتها المنية بعد قليل من الزمن (2/ص 730) .

4- طبقاً للتقارير والوثائق الرسمية الفرنسية ، فإن الريفيين في المناطق المجاورة لغابات (أفيرون) القريبة من باريس قد شاهدوا طفلاً يركض بين الحيوانات البرية ويختفي في أعماق الغابة ، وقد شوهد عند هروبه مرة أو مرتين يركض على الأربع .

وحين قبضوا عليه كان عارياً ، وقدر المسئولون في باريس عمره آنذاك ما بين (12 – 13) سنة. ولا يعرف هذا الفتى التفاهم بلغة البشر .

وقرر الحاكم المسئول هناك وضع هذا الفتى تحت إشراف البروفيسور المعروف (جان إيتار Etar) لكي يدرس أحواله ، وليقوم بتنفيذ برنامج لتعليمه اللغة والأمور المدنية الأخرى. وأطلق على هذا الولد اسم (فيكتور)(*) (8 / ص 140) .

وجد فيكتور عارياً هائماً في الغابة التي يبدو أنه عاش فيها زمنا طويلاً نسبياً (بضع سنوات)، وكان يختلف كل الاختلاف عن البشر ، إلا في بعض ملامحه الكبرى، فكان يمشي على أربع كالحيوانات ، ويلتقط القمامة ويأكلها بنهم، ولم يفقه الكلام أو يتحدث به، وليس لديه إحساس متميز بظروف الطقس المناخية ، كالحرارة والبرودة، وقد نقل إلى باريس في نهاية عام (1799م) ، وعرض على الناس لمدة تسعة أيام في مشهد مثير للغاية، وأوكل أمر العناية به إلى الطبيب الفرنسي إيتارد ، الذي ذاع صيته معه في جميع أنحاء القارة الأوربية آنذاك ، وأمضى إيتارد بضع سنوات لإعادة جوانب هذا الطفل الإنسانية إليه، دون أن يظفر بذلك إلا جزئياً .. كل هذا ذكره إيتارد في تقريره الذي قدمه إلى وزارة الداخلية الفرنسية في مطلع عام (1800م). (13 /ص 74) .

كان فيكتور ضعيف البصر ، ولا يكاد يسمع إلا بصعوبة (6 / ص335)، إلا أن

التحدي دفع الدكتور إيتار إلى أن يعلم (فيكتور - الفتى الذئب) وكانت أول مشكلة يواجهها إيتار هي اكتشافه أن حواس فيكتور لا تعمل بالطريقة التي نتصورها ، فقد طرأ شيء ما على تلك الحواس، ففيكتور - على سبيل المثال - لا يعرف نوع الطعام الذي يفضله بواسطة (العين) ، بل يميزه (بالشم) (8 /ص 141) وكانت هذه المعضلة هي إحدى أهم الصعوبات التي أدت إلى فشل إيتار في تعليم فيكتور ، فقد واجه إيتار صعوبة في جعل الأجهزة الفكرية لفيكتور تعمل بصورة تامة ، بعد أن أهملت مدة طويلة من الزمن .

وبعد كل الجهود التي لم تثمر ما كان المؤمل منها ، واعتراف إيتار بفشله في تعليم (ابن الغابة - فيكتور) الكلام أو السلوك مثل البشر، أودع الولد إلى مربية خاصة به اسمها (جوران) ليقضي بقية حياته من غير أن يتعلم الكلام أو (النطق) . ولم يمتد عمره طويلاً ، فقد توفي في عقد الأربعينيات بعد أن قضى حياته القصيرة وهو نصف متوحش (8 / ص 141 - 144) .

5- عثر في الهند سنة (1920م) على طفلتين كان عمر إحداهما زهاء سنتين، وعمر الأخرى حوالي ثماني سنوات، وقد وجدتا في زريبة إحدى اناث الذئاب، تعيشان مع صغارها ، ثم نقلتا إلى أحد المياتم، وقد تركت الذئاب طابعها العميق في سلوكهما، فكانتا تمشيان على أربع ، وتسهران ليلاً ، وترقدان في النهار في إحدى زوايا بناية الميتم الذي وضعتا فيه، محتضنتين بعضهما كصغار الذئاب، وكانتا تعويان مثلهما. وقد تضايقتا كثيراً من حياة الميتم الاجتماعية، وحاولتا الهرب إلى (موطنهما الأصلي) السابق .. وتوفيت صغراهما المسماة (أمالا) بعد سنة من حياتها الجديدة .. أما الكبرى (كمالا) فقد عاشت زهاء عشر سنوات، حاول أثناءها المشرفون على شئون الميتم تعويدها على نمط حياة الإنسان، ولكنهم لم ينجحوا في ذلك، إلا جزئياً وبمشقة، ويبدو أن البطء في تعلمها للحياة الاجتماعية للإنسان مرده إلى الأصل الفسلجي، فقد استنزفت جميع إمكانات دماغها في التكيف للعيش في بيئة حيوانية تختلف نوعياً وجذرياً عن بيئة الإنسان .. واتضح قبيل وفاتها (عندما بلغت السنة السابعة عشرة من عمرها تقريباً)، أن مستوى نموها العقلي لطفل لم يتجاوز الرابعة من عمره .. وقد وصفها كثير من المعنيين بدراسة هذه الحالات، وبخاصة الدكتور "سنك" الذي أشرف على تربيتها وراقب سلوكها مراقبة دقيقة وسجله

يومـا بيـوم ، قـائلاً : كانت "كمـالا" كـمـا ذكرنا تمشـي في بادئ الأمـر على أربع ، وتعـوي كـالذئاب ، وتلعق السـوائل من الارض، ولا تتناول طعـامـهـا أو شـرابهـا إلا إذا سـفـح على الأرض، ولا تقترب منه مـا دام في الإناء، وإنْ اشـتـد بهـا الجـوع، وكـانت تزمـجر كـالحيوان أثناء اقـتـراب الإنسـان منهـا ، وتعـوي أثناء الليل، وكـان مـدى رؤيتـهـا أوضـح فـي الظلام، وكانت تتحاشى النور السـاطع والماء والنار، وتنام أثنـاء النهار ، ولا تسـمح لأحد أن ينظف جسمها، وقد مزقت الثياب التي وضعت عليها لتغطية جسـمهـا ، ورمت الغطاء الذي وضـع عليها في الليالي الباردة، ولم تستطع أن تفعل شيئاً بعد سنتين من عمرها الجديد غير الوقوف البدائي برهـة قصـيرة مع استـمرارها على الجري على أربع. ولم تتعلم – وبعد مضي أربع سنوات من حياتها في الميتم – سوى ست كلمات. ولم تستطع المشي كإنسان، إلا في نهاية السنة السادسة. (13 / ص 75 – 76) .

كان أيضـاً من بين المزاعم ، التي "ترجح صـحتـهـا" حول مـا يسـمى بالوحشـيين بأنهم أولئك الأولاد التـائهـون والمتـخلفـون عن ذويهم في الأحـراش والصـحـاري ، وهـم الذين قـد تداركـوا بالغـريزة أمـر مـعـاشـهـم وحـافظوا بالسليقـة على حـيـاتهم . وهـؤلاء الأولاد قـد أرضعتهم إناث بعض الحيوانات ، فتغذوا بلبنها حتى بلغوا سن الفطام (2 / ص 728) .

ويعـتـقـد أنه إذا كـانت الوحـوش الضـارية لم تفـتـرس هؤلاء الأولاد ، ولا توصلت إلى الفتك بهم ، فذلك لأنهم تاهوا في عمر تمكنوا فيه من حراسة أنفسهم واتقاء فتك الوحوش الضارية (2 / ص 729) .

ويتضح مما ذكرنا، أن جميع الأطفال الذين حرموا الحياة الاجتماعية بعد ولادتهم مبـاشـرة والذين عاشـوا بين الحـيوانـات قد تعلموا مـنهـا حيـاتها وكـيـفـوا أجـسـامـهم وفق مـسـتلزمـاتهـا، وفـي مـقـدمـة ذلك المشي على أربـع ، وإطلاق أصـوات مـبـهـمـة مـثل الحـيوانات ليعبروا عن مشـاعرهم، وقد اتصـفوا بقوة عضلية حيوانية مدهشـة ، وبرشاقة في الحـركة ، وخفة في الجري والقفز والتسلق، وقد شـحذت عندهم حاسة الشم والبصر والسمع .

أمـا الأسـاس البـايولوجي الذي جـعل إناث الحـيوانات تحنو عليـهم ولا تفـتـرسـهم ، فـهو "غـريزة الأمـومـة" القـوية عند هذه الحـيـوانات المفـتـرسـة ، التـي تظهـر لديهـا بعـد الولادة مـبـاشـرة، ممـا يدفـعـهـا وإلى وضـع الطفل مـع صـغـارهـا ، والحنو عليـه وإطعـامـه كـأحـد

صغارها. وبفضل قدرة دماغ الإنسان على التكيف مع مختلف الظروف البيئية، فإن الطفل يتعلم في هذه المرحلة المبكرة من حياته صيحات الحيوانات بحكم عيشه بينهم، ويتقن حركاتهم الجسمية التي تستثير الاستجابات التي تفيده عند كبارها ، لا سيما الإناث منها، فتضطرها إلى إطعامه والعناية به (13 / ص 77) .

ثم إن هؤلاء الأولاد – بانقطاعهم عن الهيئة الاجتماعية ، وعدم استئناسهم بمن هم على شكلهم – قد أضاعوا كل ما له علاقة بالخصائص العقلية والمزايا الذهنية لبني البشر، وأصبح شغلهم الشاغل هو تدارك أمر غذائهم والمحافظة على حياتهم، وأثرت في تركيبتهم الجسدية تقلبات الطقوس وعدم الانتظام في البيئة والمعيشة ، وأنمت الحياة البرية فيهم القوة العضلية وجعلتهم يتعودون العيش الوحشي (2 / ص 729) .

ويشترك هؤلاء الأولاد الوحشيون في خاصية فقدانهم للنطق ، وعدم استطاعتهم تلفظ الكلمات ، إذ لم يكن تعبيرهم عن الفرح والألم إلا بالصراخ الحاد والأنين الأجش ، ولم يكن بالإماكن تعليمهم التكلم ، بالرغم من الجهود المضنية التي بذلت لأجل ذلك، حتى إن مجموع الكلمات التي حفظها بعضهم كانت مقتصرة على الألفاظ الدالة على الحاجات الطبيعية فقط (2/ ص 731) .

ولعل دراسة هؤلاء الأطفال دراسة متمعنة ودقيقة، قد تغير العديد من المسلمات الفكرية في مجال الوراثة والبايولوجيا الإنسانية .

دور البيئة الثقافية في النمو الاجتماعي واللغوي للطفل

للطفولة الأولى الأثر الكبير في تطور الذكاء والسلوك ، فالملكات الفطرية للذكاء تفقد الكثير من مرونتها بعد مرحلة الطفولة ، ومن ثم يصعب على الطفل بعدها اكتساب المهارات ، ويصبح بعيداً عن جو التأقلم والتفاعل الاجتماعي مع المحيط الخارجي (4/ص 35). فللطفل غرائز وقوى مختلفة تدفعه للتعلم والاكتساب ، وهذا ما يميزه عن غيره من المواليد (غير البشرية) ، فيبدأ بالتفاعل مع المحيط ، محاولاً كشف أبعاد الأشياء ، حتى يتوصل إلى مرحلة التآلف والتكيف معها (4 / ص 91) .

وفي السنوات الأولى للطفولة تكون الاستعدادات الفطرية للذكاء والاكتساب في أوج

مراحلها ، بينما نلاحظ بعد ذلك صعوبة تعلم الطفل الجديد من المهارات. وقد أيدت بعض الدراسات صحة هذه الآراء ، كدراسة الدكتور (جان ايتار ETAR) للولد المتوحش (فيكتور) ودراسة أحد الباحثين المرسلين لدراسة حالة الابنتين الوحشيتين (كمالا وأمالا)(*) (4 / ص 36) .

ويعاني الطفل الذي لا يدخل في علاقة حياتية وإنسانية مع الغير – لا سيما الكبار والبالغين – من تأخر ملحوظ في نموه ذهنيا ولغوياً واجتماعياً (4 / ص 35)، فالفرد الذي يعيش منذ ولادته وطفولته المبكرة بمعزل عن المجتمع البشري يبقى بلا لغة ، أو إنه يتعلم تقليد أصوات الحيوانات التي يعيش معها (4 / ص 42). إن اللغة الحقيقية تنمو وتتذخر داخل موضع اجتماعي معين ، فهي نتيجة التفاعل المتبادل مع البيئة الاجتماعية. وليست اللغة صفة بيولوجية ملازمة للإنسان، بل إنها (ظاهرة إنسانية مكتسبة) و(نتاج للذكاء الإنساني) (4 / ص 24) .

إن لغة الطفل تنشأ وتتأثر بالمحيط والبيئة الخارجية (4/ ص 25). وهناك من يؤكد أن الطفل يولد مزوداً بحاجة فطرية إلى التعبير ، وبميول واضحة إلى محاكاة ما يستمع إليه من أصوات ، تعد اتجاهات إلى المناغاة ، ومع نموه يتعلم الطفل الكلام تلقائياً ، بشرط امتلاكه أجهزة السمع والنطق السليمة ، وترعرعه في بيئة تتوفر فيها الظروف والمعطيات لاستخدام اللغة اجتماعياً (سوسيولوجيا) (4 / ص 35) .

وتمتاز النماذج الثقافية السائدة في مجتمع ما كاللغة بأنها غير موجودة عند الولادة في العضوية البيولوجية للكائن الإنساني ، كما أنها لا تنتقل وراثياً من جيل إلى آخر ، فعلى كل فرد وكل جيل أن يكتسب نماذج المجتمع الذي هو مدعو إلى أن يعيش فيه .

وإحدى السمات الأساسية للثقافة هي سمة (الاكتساب) أو نقل (المعلومات) ، فلا شيء ثقافي يمكن أن ينتقل بشكل وراثي أو بيولوجي .. فاكتساب الثقافة هو نتيجة عدد من الأنماط وآليات التعلم. والسمات الجسدية هي ثمرة الوراثة ، في حين أن السمات الثقافية هي إرث (اجتماعي) وهي (كل ما يجب على شخص أن يتعلمه لكي يعيش في مجتمع خاص) (9/ ص 139). وباستثناء الحاجات البيولوجية التي تحفظ الحياة وتحفز على الاستكشاف ، فإن أكثر حاجاتنا تتعلم اجتماعياً وهي تختلف من ثقافة إلى أخرى.

ولأن البشر يترعرعون في جماعات اجتماعية ، فإنهم يشبهون ثقافياً واجتماعياً بقية أعضاء اسرهم وقبائلهم (5 / ص 53).. فعن طريق مختلف الأوساط التي ينتمي إليها الفرد أو يتخذها كمرجع له يكون الفرد هويته ويطورها بمعنى أنه يتكون التعريف الذي يمكن للفرد أن يعطيه هو نفسه لذاته ويعطيه للآخرين عن ذاته (9 / ص 198) .

إن غالبية المختصين في علم الاجتماع والنفس يتفقون على أن هوية أي إنسان هي حصيلة تفاعل العناصر (الجينية) الوراثية مع شبكة الأحداث التي تحصل عبر حياته (5 / 37) .

وتجعل الثقافة السائدة في مجتمع ما من الفرد إنساناً عن طريق استفادته من المكتسبات الفكرية المتراكمة للبشر الذين سبقوه ، ولا تدخل هذه المكتسبات ضمن العضوية البيولوجية للإنسان ، ولأجل ذلك تتأكد إحدى أهم وظائف الثقافة ، وهي جعل المخلوق البشري يصبح (إنساناً) أي (أنسنته) (9 / ص 152) .

وتجري عملية (أنسنة) الإنسان أو تنشئته اجتماعياً قبل أن يكون سلوكه اجتماعياً بفترة طويلة ؛ حيث يمكن اقتفاء أثر التنشئة رجوعاً إلى الشطر الأخير من السنة الأولى من الحياة عندما يبدأ الطفل أولاً بمحاكاة الناس الآخرين (3 / ص 69) .

ويقع العبء الأكبر في عملية أنسنة الطفل على الأسرة ، فمن أساسيات الدور الأسري مايؤديه الوالدان – لا سيما الأم – في مراحل الطفولة المبكرة من إعداد فكري للصغار. ومما يجعل هذا الدور مصيرياً بالنسبة للفرد والمجتمع أن الطفل البشري يولد وهو كامل الاعتماد على الأسرة في تلقى الرعاية العاطفية والذهنية والفيزيقية على حد سواء ، وتكون الصيغة التي تتبعها الأسرة في التنشئة متدرجة من الأبسط إلى الأعقد ، ومن المحسوس إلى المجرد. ومع مرور السنين يتمكن الطفل – بإعانة من أسرته – من التوغل في الكثير من أمور الحياة ؛ فتصبح مفهومة ، بعد أن كانت مجهولة وغامضة في تصوره (10 / ص 9) .

إن الأنسنة هي الصيرورة التي يكتسب الشخص الإنساني عن طريقها ويستبطن طوال حياته العناصر الاجتماعية – الثقافية السائدة في محيطه ، ويدخلها في بناء شخصيته ، وذلك بتأثير من التجارب والعوامل الحياتية ذات الدلالة والمعنى ، ومن هنا

يستطيع أن يتكيف مع البيئة الاجتماعية ، حيث ينبغي عليه أن يعيش (9 / ص 164). وهي عملية اكتساب المعارف والنماذج الجماعات والمجتمع والحضارة التي يعيش ضمنها الفرد . وتبدأ عملية الاكتساب هذه منذ الولادة ، وتستمر طوال الحياة ولا تعرف حداً لنهايتها إلا مع الموت .

ولا شك في أن الطفولة الأولى هي المرحلة الأكثر تأثيراً وقوة في الأنسنة ، فهي ليست فقط المرحلة التي يتعلم فيها الكائن البشري أكثر الأشياء ، كـ (النظافة وأذواق الطعام واللياقات الاجتماعية واللغة والأدوار .. وغيرها) وإنما هي أيضاً المرحلة التي يكون فيها أكثر (طواعية) وأكثر استعداد للتعلم، ذلك لأنه حينئذ يقوم بالتعلم بسهولة وسرعة لن يجدهما أبداً فيما تبقى من حياته (9 / ص 165) .

نموذج القصة الأول (حي بن يقظان لابن طفيل)(•)

تدور أحداث قصة (حي بن يقظان) في بدايتها في جزيرة عظيمة متسعة الأرجاء. ويحكم هذه الجزيرة رجل قوي كثير الاعتزاز بنفسه. وكانت لهذا الحاكم أخت جميلة ، تقدم لخطبتها كثيرون ، غير أن أخاها كان يردهم (1 / ص 6) .

وأحبت أخت الحاكم يوماً من الأيام قريباً لهم اسمه (يقظان) . وكعادته .. رفض الحاكم أخوها تزويجها لـ (يقظان) عندما تقدم لخطبتها ؛ فتزوجته سراً ؛ وحملت منه ووضعت طفلاً . وخوفاً من أن يفتضح أمرها ، وضعت الطفل في صندوق خشبي وأغلقته جيداً ، وخرجت به في أول الليل ، وألقته في البحر (1 / ص 8) .

وحملت الأمواج الصندوق ، وقذفت به إلى جزيرة قريبة . وانفتح الصندوق بسبب تخلخل الواحة . ولما اشتد الجوع بالطفل بداخله بدأ في البكاء ؛ فسمعته ظبية كانت قد فقدت صغيرها ؛ فاتجهت إليه وقدمت له حلمة ثديها ، ورَوّتْهُ من لبنها حتى شبع (1 / ص 10) .

واعتاد الطفل رؤية الظبية وهي ترعاه وتقدم له طعامه ، حتى إنه كان يبكي كلما غابت عنه. وأصبحت هي تهرع إليه مسرعة حين تسمع بكاءه (1 / ص 12) .

ولم يكن في تلك الجزيرة شيء من الحيوانات المفترسة ، فتربي وشَبّ الطفل وعاش

في أمان. وكان الطفل – بعد أن أصبح قادراً على المشي – يتبع الظبية وكأنها أمه. وكانت الظبية تأخذه إلى مواضع الشجر المثمر لتطعمه مما يتساقط من ثمراته . ومتى ما شعر بحرارة الشمس ؛ حملته إلى مكان ظليل ، ومتى ما شعر بالبرد ؛ ضمته إليها لتدفئه (1 / ص 13) .

وعاش الطفل مع الظباء كأنه واحد منها ، وكان يطلق صوتاً شبيهاً بأصواتها ، حتى إن أحداً لا يستطيع أن يفرقه عنها. وسنطلق على هذا الطفل اسم (حي) ، لأنه وصل حياً إلى الجزيرة ، وهكذا يصبح اسمه (حي بن يقظان) (1 / ص 14) .

ولم يفارق حي الظبية التي أرضعته وربته ، إلى أن هزلت وأدركها الموت (1 / ص 19).

واستمر حي في حياته هذه إلى أن حدث ما لم يكن في الحسبان .. فقد خرج ذات يوم من كهفه بحثاً عن الغذاء ، وإذا به يلتقي بمخلوق يشبهه. وشعر هذا المخلق بالخوف الشديد لرؤية حي ، فقد كان وجهه ملتحياً وشعره طويلاً وجسمه ضخماً (1 / ص 38 – 39) .

وتكلم هذا الإنسان مع حي بلغات عديدة ، غير أنه لم يفهمه ، بل صار حي يطلق أصواتاً تعلمها من الحيوانات (1 / ص 41) .

وبعد أن تآلف حي مع هذا الإنسان النازل إلى جزيرته ، بدأ يتعلم منه بعض الأشياء. ولم تمر إلا أيام معدودات على هذا التآلف ، حتى اتفق حي مع (رفيقه) على العودة إلى جزيرة قريبة مأهولة بالسكان (1 / ص 42 – 44) .

وصادف أن مر بالجزيرة قارب قد ضل طريقه ودفعته الأمواج والرياح إلى شاطئ الجزيرة. وحين هبط رجلٌ من هذا القارب إلى شاطئ الجزيرة ، طلب حي ورفيقه من هذا الرجل أن يأخذهما إلى الجزيرة المجاورة المأهولة بالسكان ؛ فوافق الرجل ؛ وغادر حي ورفيقه الجزيرة (1/ ص 44 – 45) .

نموذج القصة الثاني (ابن الدب لشريف الرأس)

تدور أحداث قصة (ابن الدب) في بلاد جميلة فيها مدينة عجيبة اسمها (دلوستان)،

نسبة إلى ملكها الظالم (دليوان) (7 / ص 5) . ويقرر ملك هذه المدينة الظالم (ديلوان) الذي يغار من جاريه الملكين (فريوان وبطيوان) دعوة هذين الملكين إلى وليمة لم يعرف الناس لها مثيلاً من قبل. ولذلك .. فقد جمع رجال المدينة ونساءها وأطفالها جميعاً وساقهم إلى العمل (7 / ص 6) .

وفي غمرة انشغال المدينة بالإعداد للاحتفال الذي سيقيمه ملكها الظالم ، وصل شاب غريب ، ووقف قرب رجل عجوز يبيع أقفاصاً للعصافير . وبينما كان هذا الشاب والعجوز يتجاذبان أطراف الحديث ، دخل المدينة الكثير من أطفالها ، يسوقهم زبانية الملك . وأثناء ذلك هتف أحد الأطفال (يسقط دليوان الظالم) ؛ فضربه أحد زبانية الملك بالسوط ضربة موجعة (7 / ص 8 - 9 - 10). ويتفاجأ الجميع برؤية الشاب الغريب يهجم على الزبانية ويمسك بصاحب السوط ويقذف به وكأنه دمية خفيفة. ويهجم بقية الزبانية على الشاب الغريب ، وبدلا من أن يهرب الشاب ؛ فتك بهم ؛ فَوَلَّوا مذعورين، وفرح الأطفال ، وتجمعوا حوله وسألوه : (من أنت؟! وما اسمك) ؛ فلم يعرف الإجابة. فقال له أحد الأطفال : إن الإنسان عندما يولد تسميه أمه اسماً. أليس لك أم؟ ، فيجيبهم : طبعاً لي أم ، تعالوا نذهب لنسألها عن اسمي ، فهي تنتظرني هناك خارج الأسوار (7 / ص 10 - 11).

ويذهب الشاب الغريب والأطفال والعجوز صانع الأقفاص معاً ، لكنهم لم يجدوا أية امرأة ، وإنما وجدوا (دباً) كبيراً مقتولاً. وكم كانت مفاجأة للجميع عندما وجدوا الشاب الغريب يحتضن جثه الدب القتيل بحنان ويبكي بكاءً مراً. وكانت دهشتهم أعظم عندما أخبرهم أنها (أمه)!. ومنذ ذلك الحادث أطلق عليه أهالي مدينة دلوستان اسم (ابن الدب) (7 / ص 12) . وأثناء ذلك .. أغلق زبانية الحاكم الباب الوحيد المؤدي إلى المدينة ، فظل الرجل العجوز وابن الدب خارج الأسوار (7 / ص 20) .

وتتوالى أحداث القصة ، فإذا بالرجل العجوز الذي بقى مع ابن الدب قد كان أحد زبانية الحاكم السابقين الذين ساعدوه على الوصول إلى السلطة ، بعد أن قتلوا ملكها العادل المحب للعلم (علمان) ، وخطفوا زوجته وطفله الوحيد ، حيث أمرهم (دليوان) أيضاً أن يقتلوهم بعد أن خطفوهم ، ولكن الرجل العجوز لم يقتل الطفل آنذاك ، فقد تركه في غابة بعيدة عن المدينة (7 / ص 21 - 22) .

ويبدو من أحداث القصة أن إحدى الدببة تتكفل برعايته ، فيعيش معها. ويتعرف العجوز على نيشان موجود على ذراع ابن الدب. ويالهول المفاجأة!.. فإذا به الأمير ابن الملك (علمان) حاكم مدينة (علمستان) التي أصبح اسمها – بعد أن استولى عليها الجاهل (دليوان) – (دلوستان). وهو نفس الطفل الذي تركه العجوز قبل عشرين سنة في الغابة. وأخبره العجوز بتفاصيل الحادث الذي وقع وشارك فيه قبل عشرين سنة (7 / ص 21 – 22 – 24) .

ويخبره العجوز أيضاً أن أمه موجودة ولم تقتل. ويبدأ ابن الدب رحلة طويلة للبحث عن أمه ، بعد أن أخذ قلادة من العجوز تمتلك أمه واحدة مثلها ، وذلك ليتعرف عليها (7 / ص 28 – 33) . وتصادف ابن الدب في رحلته مصاعب ومفارقات ، ويتعرض له اللصوص وقطاع الطرق ، لكنه ينتصر عليهم بمساعدة عشيرته من (الدببة) التي يحسن التفاهم معها. ثم يجد أمه ؛ فيعود بها إلى مدينته ؛ ليجد أهالي المدينة وأطفالها بانتظاره ليساعدوه ويقضوا على الحاكم الظالم (7 / ص 37 – 44 – 50) .

خلاصة

تعد قصة (حي بن يقظان) من أحسن ما تفخر به الفلسفة العربية "والفكرة الأساسية فيها كما يقول P.Bronnla هي بيان كيف يستطيع الإنسان – دون معونة من خارج – أن يتوصل إلى معرفة العالم العلوي ، ويهتدي إلى معرفة الله وخلود النفس. فهي تبين تطور عقل مبتكر ، من حالة التحسس في الظلام إلى أعلى ذروة في النظر الفلسفي!! .

وابن طفيل يتخذ من حي بن يقظان لساناً لبسط آرائه الفلسفية (12 / ص 111) .

وقصة حي بن يقظان تعد رسالة فلسفية عميقة في موضوعها ومراميها. وكان الهدف الأساسي لابن طفيل منها هو التوفيق بين العقل والإيمان ، وبين الفلسفة والدين ، شأنه في ذلك شأن فلاسفة الإسلام المشائين والمستشرقين .

وقد جعل ابن طفيل مسرح قصته في جزيرة من جزائر الهند التي تحت خط الاستواء، لاعتقاده أن أحوال الجو فيها متشابهة دائماً ، فلا حر مفرط ، ولا برد مفرط .

واستغل ابن طفيل في قصة حي بن يقظان قصة سيدنا موسى (عليه السلام) حينما

ولدته أمه وخافت عليه من بطش فرعون (12 / ص 115) ؛ فوضعته في تابوت وألقته في اليم ، على أن جميع القرائن تدل على أن ابن طفيل لا يقصد أن يقصي ولادة الطفل (حي) على هذا الشكل ، وإنما هو ذكرها وقدمها بهذا الشكل تجنباً لسخط رجال الدين (12 / ص 116) .

ويبدو أن ابن طفيل كان يدري أن الإنسان لا يتعلم الكلام والنطق ، إلا إذا عاش في بيئة اجتماعية وبشرية. لذا ، أرسل إلى حي من يعلمه الكلام ، ولولا هذا المعلم ؛ لبقى حي يهمهم كالظباء ، ولا ندري حينئذ كيف كان ابن طفيل سيناقش آراءه الفلسفية على لسان إنسان لا يعرف سوى تقليد أصوات الحيوانات .

ويتبادر إلى الذهن تساؤل ، هو : هل ابن طفيل وظف حادثة حقيقية من حوادث الأولاد الوحشيين في قصته حي بن يقظان ، مثلما وظف قصة سيدنا موسى (عليه السلام)؟ .

أما قصة (ابن الدب لشريف الرأس) فهي قصة تعبر في مضمونها عن الصراع الأزلي ما بين الخير والشر ، والعلم والجهل . ويبدو أن شريف الرأس وظف حادثة من حوادث الأولاد الوحشيين ليصوغ حكاية ابن الدب بأسلوب أدبي جميل ، وعبارات سهلة الإدراك بالنسبة للأطفال .

ونلاحظ في القصتين تشابه عدد من الأفكار ، على الرغم من اختلاف مضمون القصتين.. فبطلا القصتين .. الأول منهم (حي) تتعهده بالرعاية ظبية ، حتى يكبر وينمو، والثاني (ابن الدب) تتعهده وترعاه إحدى إناث الدببة حتى ينمو ويكبر. ويظهر من أحداث القصتين أن البطلين لا يعرفان الكثير من مفردات اللغة ، بل إن "حيًا" لا يعرف أي لغة. وهذه السمة – وكما مر سابقاً التطرق إليها – هي إحدى السمات الأساسية للأولاد الوحشيين!! .

وفي النهاية لابد من التنويه إلى أن الكتب وقصص الأطفال وما يروج منها في البيئة الاجتماعية لها أثر كبير في تثقيف الأطفال ، وتنمية ميول البحث والاطلاع لديهم ، وتقوية مداركهم وتكوين عواطف سامية فيهم ، مثل حب الحقيقة ، والسعي وراء تحصيل العلم.. وغيرها، ويمكن استخدام أدب الأطفال – لا سيما القصصي منه – في أنسنة الأطفال

وتعليمهم وتنشئتهم اجتماعياً ، وحتى سياسياً (11/ ص 440) .

فقد استعملت قصص الأطفال من قِبَل المعلمين المبدعين ، ولفترات طويلة من الزمن ، لا سيما في مناقشة القيم. وتوصل (إريك . أي . كيمبل) في بحث دراسي أعده حول تأثير قصص الأطفال في تغيير مثلهم إلى أن إصغاء الأطفال إلى القصص المروية له تأثير بالغ الأهمية فيهم ، حيث يطور هؤلاء الأطفال مواقف إيجابية عن الجماعات العرقية بعد استماعهم إلى قصص تدور حول الإسكيمو على سبيل المثال. وتعزز مناقشة هذه القصص بعد قراءتها هذه المواقف (14 / ص 139 – 140) ، بيد أن تعرض الأطفال لمثل هذا التأثير يرتبط بالمستوى الثقافي العادي لبيئتهم (11 / ص 440) .

المصادر

1- ابن طفيل، قصة حي بن يقظان، إعداد : فاروق يوسف، رسوم أديب مكي، الاخراج الفني : طلال سعيد، وزارة الثقافة والإعلام (دار ثقافة الأطفال)، قسم النشر (التراث الذهبي)، بغداد، 1989 .

2- إلياس الغضبان، الأطفال الوحشيون، مجلة الكتاب، تصدر عن دار المعارف للطباعة والنشر، السنة الأولى، المجلد الثاني، الجزء الحادي عشر، مصر ، 1946 .

3- بي . جي. واردزورث، نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي، ترجمة فاضل محسن الأزيرجاوي، دار الشئون الثقافية العامة، الطبعة الأولى، بغداد، 1990 .

4- جورج كلاس، الألسنية ولغة الطفل العربي، مطبعة نمنم، بيروت، 1981 .

5- سعد مرسي أحمد ، وكوثر حسين كوجك، تربية الطفل قبل المدرسة، الدار العربية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1983 .

6- سونيا هانت وجينيفر هيلتن، نمو شخصية الفرد والخبرة الاجتماعية، ترجمة وتقديم د. قيس النوري، دار الشئون الثقافية العامة، الطبعة الأولى، بغداد، 1988 .

7- شريف الرأس، قصة ابن الدب، رسوم علي المندلاوي، وزارة الثقافة والإعلام، دائرة ثقافة الأطفال (مكتبة الطفل) (الحكايات الشعبية)، بغداد، بدون تاريخ .

8- عباس مهدي، الذكاء والتفوق في النفس والمجتمع (الشخصية بين النجاح والفشل)، مطابع دار الثورة للصحافة والنشر، الطبعة الأولى، بغداد، 1987 .

9- غي روشيه، مدخل إلى علم الاجتماع العام (الفعل الاجتماعي)، تعريب مصطفى دندشلي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الطبعة الأولى، بيروت، 1983 .

10- قيس النوري، الأسرة مشروعاً تنموياً، دار الشئون الثقافية العامة، بغداد، 1994 .

11- مبارك ربيع، عواطف الطفل، الدار العربية للكتاب، تونس، 1984 .

12- محـمـد جـلال أبو الفـتـوح شـرف، المذهب الإشـراقي بين الفلسـفـة والدين في الفكر الإسـلامي، دار المعارف ، الطبعة الأولى، الإسكندرية، مصر 1972 .
13- نوري جعفر، اللغة والفكر، نشر وتوزيع مكتبة التومي، الرباط، المغرب، ساعدت وزارة الإعلام العراقية على نشره، 1977 .
14- هيوبرام ولش، الطفل والمجتمع، ترجمة محمد باقر تويج ، إصدار وزارة الثقافة والإعلام (دار ثقافة الطفل)، الطبعة الأولى، الجزء الأول، بغداد، 1990 .

هوامش

(*) وجد فيكتور في أعقاب الثورة الفرنسية في أواخر القرن الثامن عشر يعيش بين الذئاب ، وكأنه واحد منها، أما المعلومات المفصلة عنه ، فقد جمعها المؤلف (Harlan Lane) في كتاب (فتى أفيرون المتوحش The Wild Boy of Averon) ، واحتوى الكتاب على (351) صفحة ، وترجم إلى الإنجليزية ونشر في (بوسطن) أول مرة .. ثم طبع في (لندن) سنة 1977 .

(*) وردت أوصاف عديدة لكمالا في أبحاث ومقالات ، منها :

(Singh, J. A. L. & Zingg. R.M. Wolf Chidren and Feral Man, New, Harper. 1942) .

(Sguires, P.C. Wolf Childern of India, American Journal of Psychology. 1927

وفي كتاب الأستاذ الأمريكي كيزل المعروف بـ Wolf Children and Hunan Child .

(*) ولد ابن طفيل سنة 1110م ، وتوفي سنة 1885م . عاش معظم حياته في غرناطة بالاندلس، وكان يعمل طبيباً ، ومن الطب تحول إلى الفلسفة، وكانت تربطه علاقة بالفيلسوف العربي الأندلسي الشهير (ابن رشد). وقد ألف (ابن طفيل) كتباً عديدة في الطب والفلسفة ، لم يصلنا منها سوى (حي بن يقظان). وقد ترجمت هذه القصة إلى مختلف اللغات ، وفي مقدمتها الأوروبية .

الإســــــــاءة لـلـطـفــــــــولـة

د. عـــــــــــــلاء غــنــام ✪

تعددت مفاهيم الإساءة للطفل ، ولم يقتصر المفهوم على متلازمة الطفل المهشم Pattered Child Syndrome التي حددها كيمبي عام 1962 في دراساته الهامة عن الإساءة للطفولة جنسياً وجسدياً ، وأصبح هناك اهتمام متزايد بآليات الحماية والوقاية من الأسباب التي تؤدي إلى حدوث الإساءة "Abuse" ، كما تزايدت الدراسات الميدانية الشجاعة وأشكال التدخل المبكر ، متجاوزة الرعاية اللاحقة للإساءة ، لتشمل أبعاد العلاقة بين الطفل والبالغين ، التي تحتوي على عناصر الإهمال البدني والعاطفي ، وفشل النمو لأسباب نفسية ، واستخدام الأطفال بشكل ضار في أعمال تقتصر على البالغين ، وفي عمليات إشباع حاجات ونزوع الكبار الجنسي مع الأطفال ، قبل أن يستطيعوا رفض أو اختيار تلك الممارسات .

لقد عرف كيمبي الإساءة الجنسية للطفل باعتبارها : حالة يتعرض فيها الطفل في مراحل نموه المختلفة حتى بدايات المراهقة إلى أنشطة جنسية لا يستطيع رفضها أو إعطاء موافقة واضحة عليها ، مما يعد انتهاكاً للقيم الاجتماعية والعائلية . كما عرفها فريزر بشكل أكثر تحديداً حينما قال : إنها استغلال الأطفال في إرضاء نزوات الكبار البالغين جنسياً ، واعتبر غشيان المحارم "insect" من الأطفال من داخل الأسرة ، من الوالدين أو الإخوة الأكبر سناً ، أو بعض الغرباء الذين يندمجون في الأسرة نوعاً أكثر استفحالاً للإساءة ، كما يشمل ذلك الانغماس في أنشطة الأفلام الإباحية أو المداعبات الجنسية ؛ حتى الممارسة الفعلية من نفس الجنس أو الجنس الآخر .

✪ استشاري الصحة النفسية .

وتشير تلك الدراسات إلى أن الجانب الأكبر من حالات الإساءة للطفل يكون المنتهك فيها على علاقة بالأسرة ، أو من الأقارب ، حيث لا تتعدى نسب الإساءة من الغرباء ربع الحالات المسجلة في التقارير والأبحاث . وتمثل حالات الانتهاك للطفل داخل الأسرة من شخص معروف لديها ثلثي الحالات ، والثلث الأخير قد يكون من المعارف والأصدقاء أو زائري الأسرة .

إن حالات الإساءة للطفل جنسياً داخل العائلة تمثل أغلب حالات الظاهرة ، وعلى وجه الخصوص علاقة (الأب – الابنة) ، وربما – على نفس الدرجة – العم والجد أو ما يسمى بالأب البديل ، وهي ثلاثية غشيان المحارم الشهيرة . ورغم أن الاغتصاب البدني يمثل 15٪ من بين هذه الحالات (هولدر 1980) ، إلا أن الإجبار أو التهديد أو السيطرة التي تشمل علاقة شخص أكبر سناً وقوة ، أو في موقع السلطة من الضحية هو الشكل الأغلب لهذا الانتهاك .

والواقع أن الإساءة الجنسية للأطفال أكثر شيوعاً مما يظن أو يتخيل أغلب الناس ، حيث يؤكد الباحثون في دراساتهم أن استمرارية الإساءة في العلاقات داخل الأسر تمتد لفترات طويلة ، قد تصل إلى سنوات عديدة ، خاصة في الأسر الممتدة أو العشيرة في ظل مستوى تعليمي مُتَدَنٍ ، رغم توافر بعض الارتباطات الشرطية أو المصاحبة ، كالظروف الاجتماعية والاقتصادية ، مثل ازدحام المساكن وضعف الأبوين ، وإدمان الكحوليات أو المخدرات ، إلا أن الظاهرة منتشرة بوضوح في المجتمع ، مما يؤكد عدم وجود مناعة ما لأي من الشرائح الاجتماعية بشكل خاص .

وفي دراسات أجريت في المملكة المتحدة ، كانت تقديرات معدلات الإساءة للأطفال جنسياً تصل إلى طفل من كل ستة آلاف طفل كل عام يتعرضون للإساءة ، وَبَيَّنَتْ هذه الدراسات في هذا السياق أن ربع أو 3/1 الأطفال حدثت لهم خبرات جنسية ما مع الكبار خلال طفولتهم ، تراوحت من المداعبة إلى الممارسة الفعلية ، وأنه من الصعوبة بمكان التحقق مِن أين بدأت ، وأين انتهت .

وأضافت مراكز دراسية أخرى في الولايات المتحدة أن معدلات العلاقات الجنسية مع الأطفال من الإناث تصل إلى 6٪ ، وإنْ كانت بأشكال غير محددة ، لصعوبة معرفة

تفاصيل تلك العلاقات . كما سجلت معدلات مرتفعة للإساءة الجنسية بين المراهقين الذين يهربون من منازلهم ويدمنون المخدرات وأشياء أخرى ، مثل ممارسة الدعارة أو العلاقات الإباحية .

ومن ثم أصبحت الإساءة الجنسية تمثل 10٪ على الأقل في كل ما سجلته التقارير عن الإساءة للأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية ، مما أدى إلى تزايد الوعي العام بالمشكلة؛ ودفع العاملين في مجال المكافحة إلى تطوير برامج الحماية والوقاية .

الحماية والوقاية

مع تزايد تلك التقارير البحثية ، تلقفت الصحف ووسائل الإعلام المختلفة والمنظمات التطوعية الزمام للعمل في مجال دعم الأبوين والنساء وضحايا الاغتصاب ، خاصة الذين ظلوا صامتين لسنوات طويلة ، كما برزت مجموعات عديدة للمساعدة الذاتية ، كما استجاب للعمل المتخصصون في مجال صحة الطفل بوتيرة أبطأ ، لأنهم منغمسون في مراجعة ما كتب عن المشكلة وتطوير دورات تدريبية ومناهج علاجية لمواجهة ما يحدث! .

لقد أصبح النظر إلى الفترة العمرية (12 – 17 عاماً) على أنها عمر الذروة لعلاقة غشيان المحارم (الأب – الابنة) ، وأصبح من المألوف أن يقول طفل أو طفلة صغيرة ببساطة لأحدهم في المملكة المتحدة : "إن أبي فعل في" (Rude me) ، وربما تقول الطفلة للمدرسة أو الجيران أو أصدقاء الأسرة أو المتخصصين ، وفي بعض الأحيان تقول لأمها التي ربما تصدقها ، أو لا تستمع إليها . ولسوء الحظ .. قد يتفاعل الأصدقاء والمتخصصون بطريقة رافضة ، أو بعدم التصديق ، وقد يستخدمون منهج فرويد لدعم أفكارهم ، ويحولون الأمر إلى فانتازيا الرغبات الدفينة عند الضحية! ، ويشعر بعض الأطفال بالذنب الداخلي في هذه الحالات لمجرد نطقهم بمثل هذه الأشياء غير المستحبة .

وأظهرت الدراسات في المملكة أيضاً أن 25٪ من الإساءة الجنسية تحدث لأطفال يتعرضون للإهمال ، و6٪ منهم يتعرضون للإساءة البدنية ، ويشمل ذلك تعرضهم للأمراض التناسلية والعدوى والإصابات الجسدية غير المبررة ؛ مما يصيبهم بأعراض الانسحاب، وتظهر عليهم أعراض المشاكل السلوكية الأخرى والفشل الدراسي والتبول اللاإرادي ومص الأشياء بطريقة غير مفهومة . ويعترف الأطفال الأكبر سناً لأصدقائهم ، أو لأشخاص

يعتبرون محل ثقتهم ، أو الذين يتعرضون لنفس الإساءة ، وربما يبلغون البوليس أو مراكز الأزمات .

كما أوضحت الدراسات تعرضهم لأعراض الضغوط ، خاصة الصبية غير القادرين على كتم الأسرار ، بسبب تعرضهم للخبرات الخاطئة أو العاهات المستديمة (استيجما)، بحيث تصبح الإساءة التي تعرضوا لها جنسياً بؤرة تجمع حولها المشاكل الأخرى .

الدعم النفسي لضحايا الإساءة

لا شك أن الدراسات القبلية والبعدية المقننة باتت ضرورة لتحديد طبيعة الدعم والمساعدة التي يمكن تقديمها لضحايا الإساءة ، كما يجب أن يتم الاعتماد على مداخل متعددة لتقييم طبيعة الإساءة جنسياً ، والجهات المنوط بها العمل لتطوير الحماية والدعم النفسي . كما يجب الاعتماد على التدريب ، من خلال العاملين الاجتماعيين ورجال الأمن والخدمات الصحية في ظل شبكة من الخبراء تساعد كل هذه الجهات .

إن الطفل الذي يتعرض للإساءة الجنسية يعاني في الواقع من عبء مضاعف ، يتمثل في كونه ضحية ، ويكون أيضاً لإحساسه بالذنب لتسببه في انكسار الأسرة وانحطاطها الاجتماعي ، وربما لهذا السبب نجد كثيراً من الأطفال يحتفظون بأسرارهم مهما كان العبء حتى يكبروا .

والوقاية من تلك الآثار يجب أن تعتمد مداخل الحماية (approaches) لـ (الضحية / المنتهك) في إطار فرعي متكامل للخدمات الاجتماعية والطبية والقضائية . وتستلزم إجراءات الوقاية الفعالة إمكانية التنبؤ بالمجموعات الأكثر تعرضاً لمخاطر الإساءة ، وقد يبدأ ذلك منذ لحظة ميلاد الطفل ، من خلال البيانات المبدئية والمتاحة التي يسجلها العاملون بدور الولادة لبعض العائلات التي يمكن أن يتعرض أطفالها مستقبلاً لمخاطر الإساءة .

وتستهدف آلية التدخل المبكر والتنبؤ بمخاطر الإساءة للطفل ألا تحدث أضرار للأسرة، وأن تتأكد الفوائد من وراء هذا التدخل . وتهدف هذه الآلية أيضاً إلى تقليل آثار الاضطراب لأسرة الطفل ، وتقليل آثار الإساءة على الضحية ، وحماية الأسرة من أعراض الانكسار أو الانخراط في عمل إجرامي مضاد .

وتؤكد خبرات الوقاية والحماية ضرورة التنسيق بين الجهات المختلفة ، كالشرطة، والقضاء ، والأسرة ، حتى تتضح أبعاد الإساءة ، كما يحتاج الضحية إلى مكان آمن يقضي فيه عدة أسابيع كبداية لمرحلة العلاج . كما يحتاج الطفل في هذه الحالة إلى المساعدة التي تمكنه من السيطرة الداخلية فيما يتعلق بسلوكه الجنسي غير العادي . وهذا ليس من السهولة بمكان ، ويفضل عمله من خلال العلاج الأسري الجماعي ، أو بشكل مشترك .

وقد يحتاج الأطفال الانسحابيون للعلاج الأسري أكثر من غيرهم ، كما أن الأبوين اللذين يتسمان بالتسرع سوف يحتاجان إلى التوعية وتحديد أولويات المشكلة ، كما يجب إعطاؤهما الفرصة لمناقشة الصعوبات التي تواجههما .

إن مخرجات أو نتائج الإساءة الجنسية للطفل ما زالت لم تفهم بوضوح ، وقد أظهرت أغلب الدراسات التي أجريت آثاراً سيئة للإساءة ، خاصة إذا تكررت ، ولكن من الضروري في كل الأحوال تحديد العوامل التي أدت إلى الإساءة ؛ حتى تكتمل خطط التأهيل والعلاج.

مصادر ومراجع الدراسة :

1- Kempe C.H. 1998 Child Abuse - The Pediatrition's Role in Child Advocacy and Preventive Pediatrition's American Journal of Disease of Childhood.

2- L.M. Allen - Hampden - Sydney College the Student Journal of Psychology. Assessing the Affect of Violent Erotica on Attitudes of Sexual Assault 1996 .

3- The Declaration and Agenda for Action (Sweden. The Committees of the World Congress Against the Commerial Sexual Exploitation of Children 1996) .



جمعية حماية الأسرة والطفولة في الأردن

رانيا عبد الرحيم حباشنة

جمعية حماية الأسرة والطفولة في الأردن

رانيا عبد الرحيم حباشنة ✪

تتميز التجربة الأردنية في مجال عمالة الأطفال باتباع نهج تربوي وسيكولوجي إصلاحي يقوم على حماية الطفل وتعديل سلوكه وإدماجة في المجتمع . لذا تقوم جمعية حماية الأسرة والطفولة – مركز دولة سمير الرفاعي – بالاهتمام بهذه الفئة العاملة من الأطفال من أجل وقايتهم من الانحراف وتوفير الوسائل المساعدة على تنمية قدراتهم الذاتية وتكوينهم واندماجهم اجتماعيا ، وذلك ببرامج تضعها الجمعية وتحققها من خلال المراكز التابعة لها.

ولفائدة العاملين في هذا الحقل نعرض تجربة مركز دولة سمير الرفاعي التعليمي في تحقيق برنامج (الصديق) ، البرنامج الذي أعطى الأمل لمئات من الأطفال العاملين .

برنامج الصديق :

يعتبر برنامج الصديق أحد البرامج التي تتبعها الجمعية في دعم احتياجات الأسر في المجتمع ، ولا سيما الطفل ، إيمانا بدوره وقدرته على التغير في ذاته وفي الوسط الاجتماعي والبيئة المحيطة التي يعيش فيها ، ويتطلب التغير العمل على توفير البيئة المناسبة لتمكين الطفل من المحافظة على هويته الإنسانية في ظل الظروف الصعبة التي يعيشها ، وفي ظل التطورات الحضارية والثقافية التي يحيط به ، كما يهدف البرنامج إلى توفير الفرص والأفكار التي تساهم في خلق بيئة اجتماعية ، تتعاون فيها مؤسسات

✪ باحثة اجتماعية ، الأردن .

المجتمع التي يقع على عاتقها العمل معا لمساندة ودعم وتوفير فرص التنمية والتغير لكافة أفراد الفئة المستهدفة من هذا البرنامج ، وخاصة الأطفال المعرضين للخطر .

وذلك من خلال بناء علاقات مهنية موجهة بين الأطفال المعرضين للخطر مع أصدقاء متطوعين من أفراد المجتمع المحلي ، بحيث يوفر كل صديق لطفله نموذجا في كيفية تشكيل دوره وممارسته في الحياة بشكل إيجابي مع المحافظة على هوية الطفل داخل المجتمع .

الأطراف المشاركة في برنامج الصديق

أولاً :- الأطفال المعرضون للخطر:

وهم يمتلكون إحدى الخصائص التالية : (أعمارهم مابين 10- 17 سنة) متسربين عن المدارس ، تعرضوا لتجارب قضائية مع الشرطة والمحاكم ، وينتمون لأسر ظروفها صعبة "فقر ، تفكك ... الخ " لهم دور اقتصادي داخل الأسرة ، يمارسون بعض العادات والسلوكيات الخطرة اجتماعيا . إذاً فهو برنامج يؤكد على قيمة الإنسان وقدرته على إحداث التغير في حياته وحياة الآخرين المحيطين به .

ثانياً :- الأصدقاء:

الصديق هو جوهر العلاقة ، لأنه الشخص الذي يؤمن بالتطوع ويقدم وقته وجهده لخدمة هؤلاء الأطفال ، فهو النموذج الذي يؤكد على التغيير الإيجابي في حياة هؤلاء الأطفال ، فهم من أفراد المجتمع المحلي الذين يتطوعون للعمل لخدمة الأطفال المعرضين للخطر ، من أجل القيام بدور الصديق مع الطفل ، هم متطوعون يشكلون عنصراً هاماً في البرنامج ، لأنهم النموذج الذي يتم تقديمه للطفل لتطوير دوره وتطوير حياته ، بل إنه سيقوم بمتابعة الطفل في مؤسسات الإحالة .

ثالثاً:- الأسرة:

تنبع أهمية أسرة الطفل من كونها المشروع لعلاقة الطفل مع صديقه ، وهذه العلاقة لايمكن أن تتم بدون موافقة الأسرة .

رابعـاً:- مؤسسـات الإحـالة في المجتمع المحلي :

مؤسسات الإحالة هي المؤسسات التي تقدم خدمات وتوفر فرصاً يحتاجها الطفل لضمان تحقيق أهداف نموه ، وتلبية حاجاته المختلفة ، وهي مصدر لمنفعة الطفل التي تتحقق من خلال إحالة الطفل إليها ، ودورها يتمثل في توفير الفرص للأطفال للاستفادة مما تقدمه من برامج وخدمات ، فهي مؤسسات تقدم خدمات وتوفر فرصا يحتاجها لضمان تحقيق أهداف نموه، وتلبية حاجاته المختلفة على مختلف الجوانب التعليمية والمعرفية والمهنية والصحية .

خـامساً :- مشرف الحالات :

هو حلقة الوصل بين كل أطراف العلاقة في البرنامج ، وهو الشخص الذي يشكل المرجعية لكل الأطراف ، فهو الشخص الذي يجمع كافة الأطراف معا في سبيل تحقيق أهداف البرنامج مع الأطفال بطريقة متخصصة ، بحيث يضمن قيام كل طرف بدوره ولا يتعدى على أدوار الآخرين ، ويحافظ على حقوقهم ، فهو يوجه ويتابع ويدعم العلاقة المهنية بين الصديق والطفل ، كما أنه المسؤول عن حشد وتدريب الأصدقاء ، وشبكهم في علاقات مع الأطفال و تنفيذ نشاطاتهم وربطهم معا بمؤسسات المجتمع المحلي ، من أجل تحقيق أهداف البرنامج .

ويقوم مشرف الحالات بمتابعة الأطفال في أسرهم ومكان عملهم للاطلاع على أوضاعهم ومشاكلهم وتقديم الإرشاد والتوجيه لهم في طرق التعامل مع المشاكل التي يواجهونها بصورة تنعكس إيجابيا على شخصيتهم وفاعليتهم داخل مجتمعهم.

سـادساً :- أهداف علاقة الصداقــة :

أهداف مهنيـــة :

1- زيادة المعلومات عن المهن والأعمال المختلفة .

2 – تطوير قدره الطفل على اختيار المهنة المناسبة لميوله وقدراته .

3 – تثبيت الطفل في مهنة مناسبــة .

4 – تدريب الطفل على عادات العمل والالتزام المهني بالتعليمات والأنظمة الخاصة بالمهنة .

5 – تطوير الجوانب الصحية المرتبطة بالمهنة التي سيعمل بها الطفل .

6 – تعليم الطفل مهارات القراءة والكتابة والمهارات المعرفية ذات العلاقة المهنية.

7 – إرشاد الطفل وتطوير معرفته بحقوقه ، ليتمكن من الدفاع عنها والتمسك بها .

8 – تطوير مهارات الطفل في إجراء دراسة جدوي عملية كاملة لمشروع اقتصادي خاص به ، إذا كانت هذه حاجته .

أهداف اجتماعية :

1 – تعليم الطفل مهارات الاعتماد على النفس والاستقلالية .

2 – تدريب الطفل على التصرفات المناسبة في المواقف الاجتماعية المختلفة .

3 – تعليم الطفل مهارات التعامل مع أفراد المجتمع ، ومراعاة قواعد السلوك الاجتماعي الصحيح.

4 – إكساب الطفل عادات اجتماعية صحيحة مقبولة ، تساعد على كسب احترام الآخرين .

5 – تقليل ومحو مظاهر السلوك غير الاجتماعي عند الطفل .

6 – إرشاد الطفل لكيفية تحسين علاقاته بأفراد أسرته .

7 – تدريب الطفل على القيام بأعمال تطوعية لخدمة مجتمعه المحلي .

8 – تعريف الطفل بمؤسسات المجتمع المختلفة .

9 – تحسين نظرة الطفل للناس والحياة والمستقبل .

10 – إرشاد الطفل لكيفية التخلص من مظاهر وأفكار الحقد والكراهية .

11 – إرشاد الطفل للأساليب الصحيحة والمقبولة اجتماعيا لتحقيق رغباته وحاجاته المختلفة .

12 – تدريب الطفل على حماية نفسه من الاستغلال .

أهداف معرفية / حل المشكلات :

1 – تدريب الطفل على تنظيم خطوات حل المشكلة .

2 – تدريب الطفل كيفية تحديد المشكلات حسب الأهمية .

3 – تدريب الطفل على مناقشة المشكلات بطريقة عقلانية .

4 – تدريب الطفل على تقبل آراء الآخرين ، وعدم التثبت بوجهة نظرة والتصرف بهدوء.

5 – تدريب الطفل على كيفية وأهمية اللجوء لطلب مساعدة الآخرين من الكبار وذوي الخبرة والعمل بالنصائح المفيدة .

6 – إرشاد الطفل إلى تجنب مصادر وأماكن المشكلات المتوقعة .

أهـــداف نفسيـة وانفعاليـة :

1 – تدريب الطفل على مشاركة الآخرين مشاعرهم واحترامها .

2 – تدريب الطفل على التعبير عن مشاعره بطريقة مناسبة .

3 – إرشاد الطفل لأهمية التعاون ومشاركة الآخرين في المناسبات المختلفة .

4 – تدريب الطفل على كيفية كبح جماح الغضب والعصبية .

5 – زيادة درجة احترام الطفل وتقبله لنفسـه وأهمية دورة الحيـاة .

6 – تنمية مظاهر الشخصية القيادية لدى الطفل .

7 – تدريب الطفل على أساليب التخلص من الأوهام والتوتر بطرق صحيحة .

8 – إرشاد الطفل للأساليب الصحيحة في تكوين الصداقات والمحافظة عليها .

9 – إرشاد الطفل لكيفية التعامل مع الأمور المختلفة .

10 – إرشاد الطفل لأهمية التقيد بالقيم والفضائل .

أهـــداف صحيـة :

1 – إرشاد الطفل لكيفيـة العناية بنظافته الشخصية والمحافظة عليها .

2 – إرشـاد الطفل لمخـاطر التدخين وشم " الأجـو" والتنر وشرب الكحـول وتناول العـقاقيـر الضارة.

3 – تدريب الطفل على كيفية التخلص من الممارسات الضارة.

4 – إرشاد الطفل لمخاطر العلاقات الجنسية الشاذة غير الشرعية .

5 – تعليم الطفل آداب الطعام في المناسبات المختلفة .

6 – إرشاد الطفل لكيفية اختيار الأطعمة المفيدة .

7 – تدريب الطفل وتوعيته في مجال الأمراض الجنسية والوقاية منها.

8 – إرشاد الطفل لحاجات المراحل النمائية التي يمر بها وكيفية التعامل معها بشكل صحي .

الأطـفال الخريجون :

بتـاريخ 13 /4/ 2002 تم تخريج وإنهاء علاقات الصداقة للأطفال المشاركين بالبرنامج للمـرحلة الأولى ، وبلغ عـددهـم 27 طفـلاً حيث تم تحـقيق العـديد من الأهداف التي انعكست على شخصية الأطفال خلال فترة الصداقة وتبلورت هذه الأهداف في زيادة مفهوم الذات عند البعض منهم وزيادة القدرات في مجال الدراسة والقراءة والكتابة والعودة للمدرسة والانخراط في المحيط الاجتماعي ، والقدرة على التعامل مع الآخرين ، والتعامل مع المشـاكل ومواجهتها بالطرق السليمة ، وتحـديد الاتجاهـات المهنيـة المستـقبلية لديهم ، حيث تم الاحتـفال بهذه الإنجازات مـع الأهل ، من خـلال القيـام بزيارات أسرية لأهالي الأطفال بمرافـقة الأصـدقاء وتقديم هدية للطفل بمناسبة تحقيق الأهداف المرجوة من العلاقة وإنهاء العلاقة .

حـــشد الأطفال للمرحـلة الثانيــة :

تم تنفيذ العديد من الزيارات الميدانية لموقع "التركمـان" وبناء علاقة مع بعض أصـحاب المحـلات التجـارية والأشخـاص ذوي المكانة المؤثرة في الحي وطرح البـرنامـج عليـهم، بهدف تعريف المجتمع المحلي بالبرنامج ، وبهدف التهيئة لحشد الأطفال المستهدفين في البرنامج . وفي الوقت نفسه تم من خـلالهم الوصول لبعض الأطفال ، وتم القيام بزيارات أسـرية للمنازل وطرح فكرة البرنامج على الأهالي ، واستقبـال طلبات الاشتراك من قبل الأطفـال وبناء علاقة جيـدة مع الأطفال من خـلال عـقد عدة أنشـطة داخل الجـمعـيـة ، وبلـغ عدد الأطفـال الذين تم حشدهم 23 طفلاً .

حشد الأصدقاء:

تم حشـد الأصدقـاء من أفراد المجتمع المحلي ومن طلبة الجـامـعـات ، حيث تم مخـاطبة جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا ، وتم ترشيح أسمـاء الراغبين ، وتمت دعوتهم للمقر لإيضاح فكرة البرنامج لهم ، وأبدوا حماسهم ورغبتهم في المشاركة في البرنامج .

وقد قدم كل منهم طلب اشتراك بالبرنامج ، وتم تحـديد مواعيد لتلقي التـدريبات اللازمة لتؤهلهم للعمل بالبرنامج ، حيث بلغ عددهـم 27 طالبا .

وهنالك تنسيق مع جامعتي اليرموك والتكنولوجيا لحشد أصدقاء جدد خلال المرة القادمة وترتيب لعمل محاضرات حول برنامج الصديق والأهداف التي يسعى إليها للتعرف بالبرنامج وحشد أصدقاء جدد للمرحلة القادمة .

الأنشطة والتدريبات والمشاريع المنفذة من خلال البرنامج :

الدورات التدريبية للأصدقاء :

خضع الأصدقاء لدورة تدريبية من خلال التنسيق مابين الجمعية ومؤسسة كويست سكوت ، تَلَقّى الأصدقاء من خلالها كل المعلومات التي تساعدهم في علاقتهم مع هذه الفئة من الأطفال ، من حيث الخصائص التي يتصفوا بها وتميزهم عن غيرهم من الأطفال، والظروف التي يعيشونها وطرق التعامل معهم لتحقيق أهداف البرنامج لدمجهم بمجتمعهم، والصعوبات التي يواجهونها أثناء التعامل معهم ، حيث تم عرض بعض الإشكاليات التي قد تحدث ، وماهية دور الصديق في علاجها ، والوقت الذي سيدخل فيه مشرف الحالات وكيفية توجيه العلاقة بالطريقة السليمة .

الدورة	المشرفون	المشرفون	المشرفون
الأولى	3/28 – 5/26	14	مدير الموقع ومشرف الحالات في الجمعية
الثانية	6/17 وليوم كامل	3	مشرف الحالات
الثالثة	6/26 – 6/25	5	مشرف الحالات

تدريب مشرفي الحالات ومثقفي الشارع :

تم تنفيذ عدد من التدريبات من قبل مؤسسة كويست سكوت لتنمية الاجتماعية لرفع كفاءة العاملين في البرنامج وتأهيل مشرفين جدد ، ليكونوا داعمين لمسيرة البرنامج في الجمعية ، وهي على النحو التالي :

الدورة	تاريخها	المشرفون
إعداد وتأهيل مشرفي الحالات	14-2002/9/19	طفلان
القوانين والتشريعات الخاصة بالأطفال	2002/10/5	ثلاثة أطفال
كيفية التعامل مع الضغوط والأزمات	2002/10/6	ثلاثة أطفال
الإرشاد الأسرى والمهني	20-2002/10/21	ثلاثة أطفال
دورة مثقفي الشارع	14-2002/9/17	طفلان

الأنشـــطة الجماعيــة :

تـم تنفيذ عـدد من الأنشطة الجـمـاعيـة بين الأصـدقـاء والأطفـال ، وهي على النحـو التـالي :

- شـارك كل من الأطفال والأصدقاء بتاريخ 2002/8/4 في رحلة لمنطقة أم قيس، بهدف زيادة وتوثيق علاقات الصداقة بين الأطفال والأصدقاء ، والتعرف على سلوكيات وتصرفات الأطفال والأصدقاء من قبل مشرف الحالات أثناء تنفيذ النشاط .

- شـارك الأطفال والأصدقاء في إفطار جماعي في 27 رمضان 2002 ، بهدف جمع الأطفال والأصدقاء في نشاط جماعي يعبرون فيه عن مشاعرهم تجاه الشهر الكريم واحتفاء به ، حضره عدد من الشخصيات من وزارة التنمية الاجتماعية والمؤسسة وعدد من شخصيات المجتمع المحلي .

- شـارك الأطفال والأصدقاء بنشاط الاحتفال بالعيد في مقر الجمعية بعد العيد مباشـرة 2002/12/14 لتقديم المعايدة وتناول حلوى العيد ، بهدف تدعيم العلاقة وتقويتها أكثر .

الإحـــــالات:

تمت إحالة عدد من الأطفال لعدة جهات ، حسب نوع الإحالة ، سواء كانت طبية ، أم مهنية، أم تعليمية ، وكانت على النحو التالي :

الإحالة	المحالون
طبيـــــة	طفل واحد (طبيب العيون – طبيب الأذن)
تعليميـة (دورات كمبيوتر)	أربـــعة أطـــفال
مهنيـة (مركز حكما)	أربـــعة أطـــفال

الإرشـــاد والسيكودراما والإرشـــاد الأسري :

تم تنفيـذ عــدد من الجلســـات الخاصة بالإرشــاد والسيكودراما مع مجموعة من الأطفال بحضـور عدد من الأصدقاء ذوي الاختصـاص (علم اجتما ع – إرشاد) وتركزت هذه الجلسات حـول (أسلوب التـعامل مع المشـاكل – إسـاءة استـخدام المواد الطيـارة – المخدرات آثارها – تأكيد مفهوم الذات – التدخين) وقد كان لهذه الجلسات دور فاعل في انعكاسـها في الأطفـال ، من خلال كيفيـة التعامل مـع المشـاكل ونظرتهم لأنفسـهم ودورهـم الاجتماعي .

وقد استـخدمت تكنيكات السيكودراما ، مثل الإحمـاء والتـأمل وقارب الحياة وتوزيع الجوائز كأداة جذب للأطفال لحضـور الجلسات ، وقد كان لها دور كبير في التزام الأطفال في الجلسات .

وهنالك خطة لتدريب الأطفال على مسرحيات يقوم الأطفال بتمثيلها ، وقد بدأ الأطفال في التدريب المبدئي على مسـرحية غنائيـة بعنوان أمي ، وهنالك مسـرحية أخـرى بعنوان مـحاكمـة السـيدة مـخدرات ، تطرح مواضـيع ذات صلة بواقـع الأطفال المعـاشي وتعـالج قضايا تتناول ما يتعرض له الأطفال في حياتهم .

وتم تنفيذ عدد من جلسات الإرشاد الأسري التي كانت بهدف تجاوز بعض المشـاكل التي حصلت في أسـر بعض الأطفال ، وطرق تجاوزها والتعامل معها ، وكان لها دور كبير في إعادة بناء الأسرة والمحافظة على العلاقات الأسرية .

اجتـــماعات الأصدقاء :

تم عقد اجتماعات دورية بين الأصدقاء ومشرف الحالات كل شهر ، بهدف تقديم المساعدة الكافية للأصدقاء في تعاملهم مع الأصدقاء ، من خلال الدعم المعنوي والحث على ضرورة التزام والصدق في التعامل مع الأطفال ومتابعة التغيرات التي طرأت على شخصية الطفل وسلوكه ، ومواجهة الصعوبات التي قد تواجه الأصدقاء وآلية حلها ، وكيفية تجنبها ، بهدف كتابة الخطط الشهرية .

الخطط الشــهرية :

بلغ عدد الخطط الشهرية المنفذة بين الأصدقاء والأطفال 80 خطة ، جاءت أهدافها على النحو التالي :

- بناء علاقة صداقة .
- تطوير المهارات الاجتماعية .
- تطوير المهارات المهنية .
- تطوير المهارات الصحية .
- تنمية وتطوير مفهوم الذات .
- تنمية القدرة على القراءة والكتابة .
- تنمية وتطوير زيادة مستوى التحصيل العلمــي .

تثــقيف الشـــارع :

بلغ عدد المشاركين في البرنامج 12 طفلاً . وقد تم عقد العديد من الجلسات بلغت 84 جلسة ، وقد دارت موضوعاتها حول : النظافة – المتاحف السياحية – الحقوق والواجبات – المحافظات في المملكة – سر البقاء – الأمانة – الماء وفوائده – الأشجار – العلم – الصيام – الرياضة وفوائدها – الصديق الصالح – فصل الشتاء .... وقراءة عدد من القصص ، ومناقشة مضمونها والعبر المتخذة منها (قصة موسى والألواح– الثيران الثلاثة – الرسام السجين – العودة) بالإضافة إلى عرض عدد من الأفلام العلمية والوثائقية والترفيهية على الأطفال ومناقشتها ، ومنها : فيلم سر البقاء – الصديق الصالح – الرسالة – عمر المختار – فيلم مصري (رشة جريئة) فيلم وثائقي عن المخدرات والمواد الطيارة ، وآخر عن الثروة النباتية .

وقد تم تعليمهم عدداً من الأحرف وعددها 19 حرفاً وهي (ن ، س ، أ ، ت ، ع، هـ، ك ، م ، ل ، و ، ي ، ف ، ق ، ش ، ر ، د، ج ، ص ،غ) حيث أصبح الأطفال قادرين على كتابة وقراءة الأحرف بشكل جيد وبأشكالها الثلاثة .

وأصبح الطلاب يقومون بعمل وسائل تعليمية تتحدث عن المواضيع المطروحة أثناء الجلسات ، فقام الطلاب بعمل لوحة كتب عليها صفات الصديق الصالح ، وكذلك لوحة كتب عليها أحاديث عن الأم وأخري كتب عليها الجوانب السلبية للمخدرات والمواد الطيارة.

وقد تم عمل دفتر خاص بالمكتبة التابعة للمركز ، بغرض إعارة الكتب للأطفال ، حيث يدون الطفل عليه اسمه الكتاب وتاريخ الإعارة والإرجاع وتوقيع الطفل ، ويطلب من الأطفال وبصورة دورية عرض هذا الكتاب أمام الآخرين في الجلسة بعد الانتهاء من قراءته، ويدور نقاش حول موضوع الكتاب والعبر المستفادة منه ، مما انعكس إيجابا على شخصية الطفل ، حيث أصبح يتحدث أمام الأطفال بثقة وجرأة عالية .

ونتيجة لذلك ، أصبح هنالك أطفال قادرون على أداة حلقات الحوار والنقاش مع الأطفال بشكل جيد ودون الحاجة للرجوع للمثقف .

المشـــروع الاقتصـادي :

استمر العمل بالمشروع الاقتصادي وهو عبارة عن كافتيريا في المدينة الصناعية ، حيث يتدرب الأطفال داخل المطعم وتحت إشراف معلم المطعم الذي يعمل على تدريب الأطفال على المهنة ، وقد تعلم تسعة أطفال في الكافتيريا ، وتم تدريب الأطفال على شكل مجموعات ، وقد تم العمل على إشراكهم في برنامج تثقيف الشارع من خلال توزيعهم على آلية عمل وفق نظام المناوبات ؛ حيث يناوب واحد منهم يوميا في المطعم حتى الساعة السادسة مساءً ، ويقوم الآخرون بحضور الجلسة في الجمعية .

وأصبح المطعم يجني أرباحاً جيدة ، بحيث تم توزيعها على الأطفال ، مما أدى إلى تحسين دخلهم وزيادة رغبتهم بالعمل ، وهنالك نية لتوسيع المطعم وإضافة فرن معجنات في بداية العام المقبل .

وأصبح هنالك أحد الأطفال قادرا على إدارة المطعم والإشراف على تدريب الأطفال في حالة غياب المعلم. وهنالك دراسة لتمويله بمبلغ من المال لفتح مطعم خاص به بعد إجراء الجدوى الاقتصادية للمشروع والمكان المناسب له .

جـــائزة الحـــسن :

جاءت مشاركة الأطفال ببرنامج الجائزة لهذا العام ، حيث شاركوا في معسكرات الجائزة التي أقيمت في شهر 2002/6 للفضي ، وفي شهر 2002/8 للبرونزي ، وكانت مشاركتهم على النحو التالي :

1 - المستوى الفضي يوجد فيه ستة مشاركين .

2 - المستوى البرونزي 17 مشاركاً .

بالنسبة لمتطلبات الجائزة ، فهي على النحو التالي :

1 - التدريب الرياضي : يتم تدريب الأطفال على كرة القدم في مركز محمد بن القاسم بمعدل ساعتين أسبوعيا ، وعلى مجموعتين يومي السبت والخميس .

2 - الأعمال التطوعية : يقوم الأطفال بصورة دورية بخدمات النظافة لمبنى الجمعية، حيث يقومون بتنظيف الجمعية والمركز والساحة الأمامية والدرج .

وهناك ترتيبات للقيام بأعمال تنظيف للشارع الهاشمي خلال الأيام القادمة بالتنسيق مع البلدية .

3 - المهارات : اعتُبرت مهارة القراءة والكتابة من خلال برنامج تثقيف الشارع هي المهارة المعتمدة لأغلب الأطفال . واعتُبرت مهارة البعض في مهنة ما ، هي المهارة المعتمدة.

التربيـــة الرياضيـــة :

أصبح هنالك برنامج خاص للتدريب الرياضي يركز على بناء الجسم السليم وزيادة اللياقة الصحية لدى الأطفال ، وهو برنامج موازٍ لبرامج الجمعية الأخرى ، حيث يشكل داعما للبرامج التي تنفذها الجمعية.

ويشتمل البرنامج على عدة ألعاب وفق برنامج زمني شامل ليلائم الإمكانات الجسمانية للطلاب ، حيث تم توزيعهم حسب رغباتهم وميولهم .

وضمن هذا البرنامج تم التنسيق مع كلية الرياضة في جامعة اليرموك ، تسمح للأطفال بحضور التدريبات التي تجري لطلاب الجامعة ، وبحيث يتعلم الأطفال الطرق السليمة للتدريب الرياضي . وفي الوقت نفسه تم التنسيق مع دائرة النشاط الرياضي في الجامعة بتخصيص وقت محدد أسبوعيا لممارسة إحدى الألعاب من قبل الأطفال ، ومنها ألعاب القوى وألعاب المضرب (الاسكواش ، تنس الطاولة) .



صورة الجسم وتقدير الذات وعلاقتهما باضطرابات الأكل لدى الأطفال

رضـــــــوى فـــــــرغلـي

ظاهرة جنوح الأحداث

عــبــدالحــفــيظ إســمــاعــيل

صورة الجسم وتقدير الذات وعلاقتهما باضطرابات الأكل لدى الأطفال

رضوى فرغلي ✪

"فقدان الثقة في الجسم يؤدي إلى فقدان الثقة في النفس"

سيمون دي بوفوار

يعرف (Childer) صورة الجسم بأنها تعني شكل الجسم كما نتصوره في أذهاننا ، أو الطريقة التي يبدو بها الجسم لأنفسنا . ويضيف Cameron أن صورة الجسم تدخل في تمثيل صورة الذات والأدوار الاجتماعية ، وتؤثر على ما يفعله الشخص وما لا يفعله ، وهي ليست كما يراها الناس أو كما تصور فوتوغرافيا ، فليس من النادر لامرأة جميلة أن تعتبر نفسها قبيحة ، كذلك قد يرى الفتى نفسه كبيراً أكثر من الواقع ، في حين يرى الكبير نفسه صغيراً ، فتشويه صورة الجسم قد تكون له جذور لا شعورية عميقة .

يذكر (Shander, 1999) أن من الأسباب التي تؤدي إلى صورة جسم سلبية ، الاغتصاب ، والإيذاء الجنسي ، ووسائل الإعلام . وأوضحت The Eating Disorder Awaraness and Prevention Inc. Organization (1999) أن الأشخاص الذين لديهم صورة جسم إيجابية ، لديهم مفهوم واضح وصحيح عن شكل الجسم ، ويقدرون ويعجبون بهذا الشكل ويفهمون أن شكل الجسم يعبر – ولو قليلاً – عن الشخصية وتقييم الفرد كإنسان . من ناحية أخرى ، فإن الأشخاص الذين لديهم صورة جسم سلبية ، يكونون مشاعر مزعجة وسلبية عن أجسامهم ، ويشعرون بالفشل والإحباط تجاه شكل أو حجم الجسم ، بالإضافة إلى الشعور بالخجل .

✪ باحثة نفسية ، والأمين العام المساعد لرابطة الأخصائيين النفسيين المصرية .

وتعد اضطرابات الأكل رد فعل تجاه صورة جسم غير واقعية وعوامل أخرى مؤثرة .. وهناك 1 – 2٪ من الفتيات الكنديات اللاتي تتراوح أعمارهن بين 14 – 15 سنة يعانين من فقدان الشهية العصبي ، و3 – 5٪ منهن يعانين من الشره ، بينما من 10 – 20٪ منهن يعانين من سلوكيات مرتبطة بكل اضطرابات الأكل (National Eating Disorders Information Centre, Davis, 19999) . إن الذين يعانون من فقدان الشهية العصبي Anorexia لديهم تشوه في صورة الجسم ، ففقدان الشهية يؤدي إلى العديد من المشكلات الجسمية ، بالإضافة إلى المشكلات الانفعالية ، مثل : الاكتئاب ، سرعة الغضب ، عدم السعادة ، التشاؤم .

• العوامل التي تؤثر على صورة الجسم وتقدير الذات لدى الأطفال

1- الآباء والعائلة

يذكر كل من Ikeda & N aworski أن الملاحظات السلبية من قبل أفراد العائلة لها تأثير سلبي على صورة الجسم ، بالإضافة إلى أن المضايقة والتعليق على عادات الأكل لدى الطفل تؤدي إلى نمو علاقات غير صحية مع الطعام ، كما أن ملاحظات الأسرة عن وزن الطفل قد تؤدي إلى ممارسته للرجيم بشكل غير صحي في سن مبكرة .

ويضيف (Davis, 1999) : إن الآباء الذين يمارسون الرجيم ويتحدثون دائماً بشكل سلبي عن أجسامهم ، يرسلون بذلك رسائل قوية توحي بالقلق والانزعاج من الوزن الطبيعي أو المتوقع لدى الأطفال ؛ مما يجعلهم يشعرون شعوراً سلبياً تجاه أجسامهم .

ومن العوامل الأخرى المؤثرة ، التوقعات غير المنطقية من قبل الأسرة .. فعندما لا تتحقق مثل هذه التوقعات ، يشعر الأطفال بعدم الكفاءة ، والإحباط ، والإحساس بالذنب ، وقد يفرغون هذه الشحنات السلبية عن طريق الريجيم أو التمرينات الشاقة ، كوسائل للسيطرة على أجسامهم .

2- الأصدقاء والأقران

يلعب الأقران دوراً مكملاً في بناء صورة الجسم ، خاصة أثناء المراهقة ، ويذكر (Friedman, 1997) أن الأصدقاء يزودون بعضهم البعض بالأمان العاطفي ، كما يواجهون نفس المشاكل ويملكون نفس النظرة إلى العالم .

من ناحية أخرى ، قد يقوم الأصدقاء بتشجيع كل منهم للآخر على سلوكيات غير صحية ، مثل اضطرابات الأكل ، والرجيم غير الصحي .. فالعلاقة بالأصدقاء تؤثر تأثيراً مباشراً ، لأنها قد تصنع أو تحطم تقدير الذات .

3- وسائل الإعلام والثقافة

تؤثر وسائل الإعلام والثقافة – بجانب الأسرة والأصدقاء – في تقدير الذات وصورة الجسم .. فكل وسائل الإعلام المختلفة توضح للفتاة أنه لكي تنجح في الحياة ، فلابد أن تكون جذابة ونحيفة وجميلة ، وكأنها تبعث برسالة مؤداها أن المظهر أكثر أهمية من الشخصية والطباع والمشاركة اجتماعية .

ويذكر (Pipher, 1994) أن نقص تقدير الذات وانخفاض الثقة بالنفس وصورة الجسم السلبية تزداد أثناء فترة المراهقة ، ومن هنا فإن سن البلوغ هو سن الضغوط النفسية، حيث التغيرات الجسمية والانفعالية التي تؤدي إلى القلق والارتباك .

4- الإيذاء الجنسي

يتسبب الإيذاء الجنسي في تدمير صورة الجسم لدى الطفل ، فضحايا الإيذاء الجنسي غالباً ما يعيشون خبرة مؤلمة جداً مع أجسامهم ، لأنها تذكرهم بخبرة سيئة، بالإضافة إلى أن الضحية قد تشعر بمسئوليتها تجاه الإيذاء ، ومن ثم تعتقد أن جسمها كموضوع ، يستحق الازدراء أو العقاب . كما أن الفتيات اللاتي يتعرضن للإيذاء الجنسي في سن مبكرة ، قد يخفن من الدخول في مرحلة المراهقة ، أو أن يصبحن سيدات ، حيث يعتقدن أن ذلك سيعرضهن للإيذاء بشكل أكبر ، وبالتالي قد يعرضن أنفسهن للجوع بشكل مبالغ فيه لإيقاف عملية النمو ، وعدم الدخول في مرحلة الأنوثة .

ترى الدراسات الحديثة أن 65٪ ممن يعانين من اضطرابات الأكل قد تعرضن لبعض أشكال الإيذاء ، سواء الإيذاء الجسدي ، أم العاطفي ، أم الجنسي ، أم شاهدن العنف بين الآباء .

وتعتبر المضايقة الجنسية نموذجاً شائعاً لإيذاء الأولاد للفتيات الصغار ، إذ يحدث ذلك في الممرات أو قاعات الدرس بالمدارس ، وتشمل هذه المضايقات : اللمس ، الإشاعات الكاذبة ، النكات ، الإشارات ، وغالباً ما يعجز مديرو المدارس عن التصدي لهذه المشكلات، حيث إن شكوى الفتيات تزيد من مضايقة الأولاد لهن .

وتؤيد دراسة قامت بها الجمعية الأمريكية لفتيات الجامعة (AAUW) ذلك فتذكر أن 70٪ من الطالبات تعرضن للمضايقة أثناء فترة المدرسة ، 50٪ تعرضن للمس ، والثلث تعرض للإشاعات ، والربع تعرض للتحرش الجنسي . ويذكر Pipher أن هذه المضايقات تؤثر سلبياً على تقدير الذات وصورة الجسم .

5- التربية البدنية

يذكر (Ikeda & Naworski, 1992) أن الرياضة تحافظ على فقدان الوزن بطريقة فعالة للوصول إلى شكل مرغوب من الناحية الجمالية والرياضية ، وأن الافتقار إلى فصول التربية الرياضية يمكن أن يتسبب في كراهية الأطفال لقاعة الألعاب الرياضية ، وبالتالي كراهية نشاط التربية الرياضية مدى الحياة ، وأن نسبة كبيرة من الأطفال الذين لديهم مهارة رياضية ، ويخجلون من رؤيتهم بملابس رياضية ، يمكن أن يؤثر ذلك على تقدير الذات وصورة الجسم لديهم .

• هناك ٤ حالات ضرورية للحفاظ على مستوى مرتفع من تقدير الذات وصورة الجسم لدى الأطفال :

1- الإحساس بالروابط الاجتماعية Sense of connectiveness .

2- الإحساس بالفردية Sense of uniqueness.

3- الإحساس بالقوة Sense of power .

4- الإحساس بالنماذج Sense of models .

فالأطفال مع إحساسهم القوي بالروابط الاجتماعية ، يحققون رضا عن الأشخاص والأماكن والأشياء المرتبطة بهم ، ويسمح لهم ذلك بالشعور بالأمان والمساندة وتقبل أنفسهم والآخرين . ويضعف هذا الاحساس بالروابط ، بسبب التمييز في المعاملة بين الأطفال وشعورهم أنهم دون الآخرين ، وبالتالي فإن تشجيع الأطفال على الاحترام والمساندة فيما بينهم يساعدهم على الإحساس الجيد بالروابط ؛ ومن ثم الرضا عن أنفسهم .

ومع إحساس الأطفال بفرديتهم واحترام مكانتهم الشخصية ، يزداد إحساسهم بالتميز ، ويضعف هذا الإحساس بالفردية كلما شعروا أن صورة أجسامهم لا تتناسب مع المعيار الاجتماعي . ويرتبط الإحساس بالقوة بتصور الطفل عن كفاءته وقدرته ، ويمكن

للراشدين أن يساعدوا الأطفال على اكتساب القوة بالسماح لهم باتخاذ القرار ، وتحمل المسئولية ، واحترام اختياراتهم ، مع التوجيه عن بعد ، وبدون ضغوط .

وأخيراً .. فالنماذج Models تمد الأطفال بالمعايير والقيم الاجتماعية التي تساعدهم على اكتساب الإحساس بالعالم ، بالإضافة إلى أنها تمثل نقاطاً مرجعية لتوجيه ومساعدة الأطفال على اكتساب قيمهم الخاصة ومعاييرهم الشخصية .

ويذكر Ikeda & Naworski أن هناك ثلاثة أنواع من النماذج ، هي :

* **النماذج الإنسانية** : وقد تكون واقعية أو خيالية ، بها مميزات شخصية ، وتقوم بأفعال نعجب بها ، ونحاول التوحد معها .

* **النماذج الفلسفية** : مثل الأفكار والمعتقدات والقيم التي تكتسب بواسطة الأسرة والمجتمع والدين ، والتي توجه أفعالنا واختياراتنا .

* **النماذج العملية** : وهي الاستجابة وسلوك اللاوعي ، كنتيجة للخبرة المستمرة والمتكررة .

وفي الختام يضع المؤلف عدة طرق لمساعدة الأطفال على تحسين صورة الجسم وتقدير الذات :

أ- عدالة التدريس Teaching with Equity

يعرف (Webster's Collegiate Dictionary, 1981) مصطلح Equity بأنه "التحرر من التحيز والمحاباة" ، بينما يعرف مصطلح Equality بأنه "حالة من المساواة" .

فعدالة التدريس لا تعني معاملة كل تلميذ كالآخر ، وإنما تعني التدريس بطريقة تشمل وتعترف بالقدرات والاحتياجات الخاصة لكل تلميذ ، وهي طريقة تتضمن الوضوح والتعامل المجرد لكل الأطفال .

2- الاختلاف Diversity

تؤكد (Health Canada, 1997) أن كل الأطفال المختلفين يحتاجون منا ألا نعتبرهم حالات عكسية لبعضهم البعض ، وإنما هم نقاط على متصل واحد بدون حكم قيمي ، وينطبق ذلك على جميع الصفات الشخصية ، مثل لون البشرة ، النوع ، الطول ، القدرات ، الاتجاه الجنسي ، أو أي صفة أخرى تجعل شخصاً ما مختلفاً عن الآخر .

ويعتقد Pipher أن هذه مسئولية الراشدين ، وخاصة المدرسين الذين يجب أن

يشاركوا التلاميذ العديد من المناقشات التي تتضمن دور الوراثة ، والثقافة والعوامل البيئية في وجود اختلافات بين الأفراد .

3- تحليل وسائل الإعلام Media Analysis

غالباً ما يتقبل الأطفال - بشكل أعمى - الصور والرسائل التي يقدمها لهم الإعلام ، ويستطيع المدرسون مساعدة التلاميذ على تحليل وسائل الإعلام وتوضيح الواقعي والمثالي فيها ، عن طريق طرح بعض الأسئلة على التلاميذ ، مثل :

- هل مستحضرات التجميل ، والطعام ، والسجائر ، والعطور ، وغيرها ... هي التي ستحدد بشكل حقيقي نظرتك للآخر ؟
- هل ستشعر أنك أفضل إذا قمت بتقليد الإعلانات ، واستخدمت المنتجات المعلن عنها؟
- هل ستتغير حياتك إلى الأفضل إذا تخيلت نفسك مثل النماذج التي تقدم الإعلانات؟

هذا .. بالإضافة إلى تشجيع التلاميذ على التعبير عن آرائهم للشركات المتعلقة بالإعلانات أو البرامج التي تعزز هذه الإنماط غير الواقعية ، وإرسال خطابات شكر للشركات التي استجابت لآرائهم ، وحرصت على الرقي في الشكل والمهارة .

ومن هنا ، ومن خلال نقد وسائل الإعلام ، سيبدأ التلاميذ في إنكار هذه الانماط غير الواقعية التي يقارنون أنفسهم بها .

4- التوجيه الصحي بالمدارس Health - Oriented Schools

إن المدارس والمدرسين لديهم الفرصة لتشكيل صورة جسم إيجابية .. فالمدارس تستطيع نشر عادات الأكل الصحية ، النشاط البدني في فصول التربية الرياضية ، الفرق الرياضية ، البرامج الموجهة . أما المدرسون ، فيمكنهم تقديم نموذج إيجابي للأطفال من خلال شرح عادات الأكل الصحية ، ونمط الحياة الإيجابي والنشيط .

يذكر Ikeda & Naworski أن برامج التربية الرياضية تعزز الصحة العقلية ، عن طريق تقديم مشاعر إيجابية للفرد عن صورة الجسم ، وتقدير الذات ، وتجارب واقعية في الكفاءة والنجاح ، وزيادة الثقة بالنفس .

ويمكن أن تستخدم التربية الرياضية كتدخل وقائي وعلاجي لتدعيم الصحة العقلية والبدنية ، فبرامج الصحة الشاملة تساعد التلاميذ على تحديد وإدارة المشاعر والضغوط ، وإعادة حل الصراعات ، وتعلم التعاون ، ومهارة التواصل مع الآخر .

ظاهرة جنوح الأحداث

د. عبد الحفيظ إسماعيل

تعتبر ظاهرة جنوح الأحداث من أهم القضايا الاجتماعية ، بل من أخطرها ، لما تنطوي عليه من جوانب سلبية ، من شأنها تهديد النظام الاجتماعي العام وزعزعة استقراره . لذا أصبحت حالياً تحتل مكانة بارزة ضمن قائمة الموضوعات التي تحظى بالدراسة والبحث والاستقصاء ؛ مما أدى إلى بناء العديد من الخطط العلاجية والتربوية والتأهيلية ، بقصد تنشئة المواطن تنشئة صالحة ، والحد من استفحال ظاهرة الجنوح التي تستمر في تصاعدها بشكل يثير الانتباه .

لذا اتجهت الدراسة إلى الأحداث الجانحين ، لإضافة لبنة من اللبنات المتعددة في معالجة هذا الموضوع . إن ظاهرة جنوح الأحداث "ليست أمراً معزولا عن مجمل أوضاع الصحة العقلية والنفسية في المجتمع ، بل هي من أبرز الأعراض التي تدل على مدى شدة المآسي والموانع التي تقف في سبيل الوصول إلى تلك الصحة العقلية والنفسية السليمة . إنها مؤشر ، بل منذر بالخطورة الفعلية للوضعية "على حد تعبير مصطفى حجازى .

تعرضت الدراسة في البداية إلى النظريات التي عالجت ظاهرة جنوح الأحداث بين التدابير القضائية والتدابير التربوية ، محاولين إعطاء نظرة حول الإطار القانوني لجنوح الأحداث ، من خلال دراسة مقارنة لمختلف القوانين المتعلقة بالأحداث ، بما فيها القانون المغربي ، ثم التدابير التربوية التي عولجت من خلال نظرة حول نشأة مراكز حماية الطفولة وتطورها بالمغرب ، بعدها تم التعرض لبعض الرؤى المفسرة للجنوح ، بما فيها :

✪ عرض رسالة دكتوراة للباحث عبد الحفيظ إسماعيل ، في علوم التربية .

المنظور البيولوجي : (المجرم بالفطرة) .

المنظور الإكلينيكي : (الجنوح كنمط من أنماط السلوك الاجتماعي) .

المنظور الدينامي – النفسي : (الشخصية السيكوباتية ومدى الصحة النفسية لدى الجانح) .

المنظور الاجتماعي : (المنحى الثقافي "الجنوح توحداً مع سلوك الجماعة" – المنحى الاقتصادي "الغنى والفقر كعاملين أساسيين في الجنوح" – المنحى البيئي الإكولوجي" التوزيع الجغرافي للانحراف حسب تصميم المدينة" – المنحى التفاعلي "الوصم بالسلوك الشاذ من طرف المجتمع يؤدي إلى استمرار السلوك المنحرف") .

المنظور التحليلي النفسي : (وجهة نظر المدرسة التحليلية من خلال :

* فرويد : الجنوح ناتج عن "أنا أعلى" عنيف .

* أيشهورن : الجنوح ناتج عن "أنا أعلى" غائب أو ضعيف جداً .

* ناشت : الجنوح ينتج إما عن "أنا أعلى" ضعيف لا يقاوم الغرائز ، أو "أنا أعلى" عنيف يبحث عن العقاب من خلال مروره إلى الفعل .

* ميلاني كلاين وويني – كونت : تناولا اضطرابات العلاقات الأولية وأهميتها في نشوء السلوك الجانح .

* سبيتزو أنافرويد : ألحا على أهمية اضطراب العلاقات الأولية والانفصال المبكر وأثرهما في نشأة السلوك الجانح .

* كيستنبرغ : تشكل بالنسبة إليه عقدة أوديب نواة البنية النفسية ، وتمر عبر الموضوع قبل أن يكون الموضوع نفسه مدركاً .

* برونشويك وكيشان : بالنسبة لهما .. كلما استثمرت الشبقية الذاتية بشكل مبالغ فيه ؛ أدت إلى اضطرابات على مستوى توزيع الطاقات النفسية .

تناولنا بعد ذلك التنشأة الاجتماعية والأدوار الأساسية في عملية التقمص من خلال:

* فافزبيطونيي : ترجع الجنوح إلى القصور في النضج .

* أنافرويد – سبيتزولاكاش : يُرجعان الجنوح إلى التماهي بالمعتدي .

وبالنسبة لمنظور المدرسة البلجيكية ، فيرى كل من "دوبيست" و "جوس" أنه بالإضافة

إلى قصور العاطفة ، فعدم التناسق في تكوين الشخصية ينتج عنه اضطرابات في العلاقات ، وعدم التواصل الشفوي .

أما بالنسبة للجنوح من خلال منظور علم النفس الاجتماعي للأدوار حسب كل من :

* روش بالف سبانلي : فيعتبر أن الشخصية تتكون بالاتصال مع الأدوار ، وتتقوى فاعليتها بالالتقاء مع الآخر .

* بارسونس وكاليس : تتكون الشخصية بالنسبة لهما باتصالها بالأدوار واستضمارها واستبطانها لها ، وما هو مستضمر ليس فقط صورة مجتمع ، ولكنه عبارة عن علاقة متبادلة بين الأشخاص .

* لاكاش : ينتج الجنوح بالنسبة له عن اضطراب في عملية التقمص .

بعد ذلك تم تناول بعض النماذج التي عالجت طرق إعادة التربية بكل من المغرب ، وكندا ، وفرنسا .

التجربة المغربية

تطرقت الدراسة لظاهرة جنوح الأحداث بإعطاء نظرة عن الأحداث الذين استفادوا من مؤسسات حماية الطفولة ، ثم التوزيع الجغرافي لهؤلاء ، وكذا طبيعة الجنح المقترفة من طرفهم ، كما أبرزت بعض الخصائص التي تخص الأحداث الجانحين ، مثل : السن - المستوى التعليمي - الوضعية العائلية ونوع التدابير القضائية المتخذة في حقهم ، وكذا بعض المتغيرات التي تميز أسر الجانحين .

وفي المبحث الثاني من هذا الفصل تم استعراض بعض النماذج لإعادة التربية ، بدءاً بالتجربة المغربية بمراكز الملاحظة وإعادة التربية ، والعمل التقني داخل فروع الملاحظة : (استقبال الحدث وأسرته وتشخيص حالته - البحث العائلي ومختلف الفحوص - التحليل الأولي لحالة الحدث واقتراح التوجيه) ثم العمل التقني بمراكز إعادة التربية : العمل التربوي (حياة الجماعة - النشاط التربوي - التكوين الدراسي أو المهني) ثم العمل التقني بأندية العمل الاجتماعي : "الوسط المفتوح" ، وذلك وفق مقاربة تحليلة نقدية لبعض البطاقات المتعلقة بمنهجية العمل التقني بمؤسسات حماية الطفولة كجدول عام للملاحظة ، والتوافق الانفعالي وغيرها ، تليها وقفة تأملية نقدية لهذه التجربة .

التجربة الكندية

في مجال الملاحظة وإعادة التربية التي تعتمد النظريات السلوكية المتبعة عند كل من :

* إيريكسون : بمرجعية ثقافية أمريكية تنتهج الملاحظة الملتزمة والتحليل من منظور تطوري نمائي مركز على أهمية دور المجتمع في تناقل القيم ، محدداً دور المربي الذي عليه أن يعي رغبات المراهق ويسعى إلى تحقيق توازنها داخل ما اصطلح عليه بمجتمع صغير يلقنه طرق العيش والقيم والهوية ، أي ما أسماه "إيريكسون" .. التغذية ، سعياً لإثبات الهوية الإيجابية عند النزيل .

* رابابورت : يعتبر إعادة التربية تأخذ جذورها من التربية نفسها ، باعتبارهما متكاملتين من حيث الهدف .

* بياجي : يعتبر أن بِنَى الذكاء تنبثق من محط التوافق الحسي - حركي ، الذي يحتاج باستمرار إلى التغذية التي يخلقها المجتمع والوسط . أما عن بِنَى "الأنا" ، فيري "إيريكسون" أن نمو البِنَى النفسية هو تعبير صريح عن نمو "الأنا" ، وأن للغرائز دوراً كبيراً وفعالاً في تحديد هذا النمو . وحول التغذية الداخلة يرى "بياجي" أن لها أهمية في استمرار إعادة التربية ، من خلال قدرة بِنَى "الأنا" على الاستمرار في فعالياتها ، رغم حرمانها من التعذية الخارجية ، مما يفسر غياب العودة إلى الانحراف بعد العملية التقويمية .

أما عن الفاعلية ، فيعتبرها واقعاً يكتسب من جراء حصول العملية التعليمية المقرونة بالنشاط والحركة التي من شأنها أن تغذي وتنمي البِنَى النفسية .

وحول سيرورة النمو الإنساني ، يرى بياجي أنه توازن تدريجي ينتقل فيه الفرد من توازن بدائي إلى توازن سامٍ ، ثم السلوك الإنساني يحدد الوظائف الداخلية الجوهرية المساعدة على النضج والتجارب المعاشة .

التجربة الفرنسية

تعتمد - كخلفية علمية - المدرسة التحليلية التي يتزعمها فرويد ، وتعتمد بالإضافة إلى الحلقات العلاجية أنشطة مختلفة سوسيوعلاجية .

وأهم المقاييس العلاجية التي ترتكز عليها التجربة الفرنسية هي :

* الخروج : يتمحور خروج المراهق على معيارين أساسين :

– المعيار الموضوعي : متى خرج المراهق ؟ ، وإلى أين ذهب ؟

– المعيار الذاتي : يطرح ظروف خروج الفتى ، وكيفية إقامته . وكذا رأي الفريق التربوي عن مستقبله .

* الإنذار بالخروج : يحصل الإشعار بالخروج بعد التكيف مع المحيط الاجتماعي والمهني والتوافق النفسي طويل الأمد ، وهذا الإشعار يتوقف على مستوى الحوار ، والقدرة على مواجهة الصعاب والنضج وانفتاح العواطف . وهناك أنواع :

– إشعار جيد (اختفاء السلوك الجانح ونقصان الاضطرابات ، وكذا وجود علاقات عاطفية مستقرة ، والانفتاح على العالم الخارجي) .

– إشعار سيئ (إعادة ظهور سلوك لا اجتماعي بالمرور إلى الفعل الانحرافي وغياب كل تطور إيجابي) .

– إشعار محتفظ به (اختفاء الانحراف وتطور إيجابي نسبياً ، غير أن الفتى يبقى هشاً وضعيفاً) .

* فعالية الأنشطة التربوية : تعتمد التجربة الفرنسية مبدأ الحوار والإرادة ، وبالتالي لا تعطي الأسبقية للدراسة ، ثم العمل بل إثاره حوافز العاطلين الإراديين لحثهم على الدراسة والعمل وتعتمد أيضاً أنشطة تربوية تختار بشكل إرادي من طرف النزلاء .

** مقاربة تحليلية للتجربة الفرنسية : فيما يخص التكيف بالوسط العائلي الاجتماعي ، فقد لوحظ عند عدد كبير من القدامى أن العلاج الذي ينبني على مبادئ مقبولة من طرف العامة ينجح أكثر من الطرق الكلاسيكية ، كما يتبين من الإحصائيات أن الإقامة بالمركز أنقذت عدداً كبيراً من المراهقين .

وخلصت الدراسة في نهاية سرد هذه التجربة لمقاربة تحليلية نقدية للتجربة الفرنسية. أما على مستوى الجانب الميداني الذي انطلق من تحديد منهجية الدراسة ، بما في ذلك تحديد المفاهيم وتعريفها إجرائياً ، تلاها طرح الفرضيات ومجتمع البحث وأدواته ، ثم تحديد أساليب معالجة المعطيات المحصل عليها التي تمركزت في ثلاث نقط :

– تفريغ اختبار "ساكس" لتكملة الجمل بالنسبة لكل مبحوث ، ومقارنة جماعة

المؤسسة المغلقة بجماعة الوسط المفتوح .

- عرض نتائج الاستبيان والمقابلة ومناقشتها .

- عرض نتائج الاستبيان والمقابلة التي تمت مع الأطر التربوية مع التعليق عليها .

بعد ذلك تناولت الدراسة عرض وتحليل النتائج ، من خلال نتائج الاستمارات المعبأة التي خصت النزلاء بمختلف خصوصياتهم .

وتطرق الباحث لدراسة الحالات ، كما تم عرض النتائج الخاصة بالاستمارة المعبأة مع الأطر التربوية حول معلوماتهم المهنية ومردوديتهم ، وكذا علاقاتهم بالنزلاء ، ورأيهم في البرامج والطرق العلاجية المستعملة بكل من الوسط المفتوح والمؤسسة المغلقة ، لتخلص الدراسة في النهاية لعرض النتائج واستنتاج الخلاصات على الشكل التالي :

* بالنسبة للفرضية المتعلقة بسوء التوافق الناتج عن الانحدار من وسط أسري معين، والصراعات الانفعالية المترتبة عنه ، فإن الفحص الميداني أثبت عكس ذلك (68٪ من الأحداث يكونون نتيجة بِنَى أسرية مفككة) .

* أما الفرضية الثانية المتعلقة بمدى مردود المؤسسات الإصلاحية ، فإن الفحص الميداني أثبت أن هذه العملية مرتبطة بالكفاءات البشرية والإمكانات المادية .

* كما خلصنا إلى أن الأنشطة الرياضية والسوسيو ثقافية لها دور فعال في تكييف الحدث مع حياة الجماعة وتخطيه لبعض الصعوبات التي تواجهه ، وأن جل نزلاء المؤسسات المغلقة عبروا عن رغبتهم في متابعة الإجراءات التهذيبية بالوسط الطبيعي .

نتائج الدراسة وتوصيات

انطلاقاً من النتائج المنبثقة عن الميدان ، التي تخص الظروف الصعبة التي تعوق العمل التربوي الإصلاحي - العلاجي ، وكي يتسنى للمؤسسات الإصلاحية القيام بالدور المنوط بها على الوجه المطلوب ، نقترح بعض التوصيات التي تهدف إلى النهوض بالعمل بهذا الميدان .

إن المؤسسات الإصلاحية التي تعني بالأحداث الجانحين تستهدف - نظرياً على الأقل- العلاج والتقويم والتأهيل .

- علاج شخصية الجانح .

- وتقويم سلوكه .
- وتأهيله .

وبالتالي إعداد الجانح نفسياً واجتماعياً ، ليعود إلى حظيرة المجتمع مواطنا صالحاً ، إلا أن هذه مهمة صعبة للمؤسسات الإصلاحية بالمغرب "تعوقها في غالب الأحيان صعوبات وعقبات ، منها ما هو مادي صرف ، وما هو بشري ، الشيء الذي يجعل هذه المؤسسات في معظم الأحيان تقوم بحراسة الأحداث فقط . وهي بهذا لا تختلف كثيراً عن المؤسسات السجنية ، نظراً لغياب شبه كلي للجوانب العلاجية والتقويمية والتأهيلية الفعالة . ولعل أخطر ما هو غائب في هذه الجوانب ، المتعلق : بالطب - النفسي ، الذي يمثل حجر الأساس لنجاح العملية الإصلاحية بجميع جوانبها (تشخيصاً وعلاجاً وتوجيهاً ...) .

فالعملية العلاجية التي يجب أن تحتل الصدارة في المقاربة العلاجية عملاً بمبدأ تفريد العلاج ، تكاد تكون منعدمة ، نظراً لغياب أخصائيين نفسيين واجتماعيين وأطباء الأمراض العقلية ، ومهمة هذه المجموعة من الأخصائيين هي الكشف عن شخصيات الأحداث وسلوكهم ، بغية الوقوف على ما كان حافزاً أساسياً للجنوح ، والوقوف كذلك على قدراتهم واستعداداتهم الذهنية واتجاهاتهم وميولهم ، بغية التعرف على ظروفهم الذاتية والموضوعية. وفي ضوء نتائج هذا التشخيص الدقيق تحدد الخطة العلاجية الملائمة لكل حالة على حدة ، وأحياناً بالنسبة لنفس الحدث تتغير الخطة العلاجية حسب طبيعة المرحلة التي يمر بها ، وما تتميز به من خصوصيات تستدعي تفريداً في المقاربة العلاجية .

إن هذا الطاقم المتخصص - غير الموجود - لا تقتصر مهمته على التشخيص والتوجيه فقط ، بل تتعدى ذلك إلى العمل عن كثب مع باقي الأطر التربوية والمهنية والإدارية من أجل تتبع الحالات وتطورها ، ومنهم من يقوم بالمقابلات العلاجية ، وذلك من أجل تكييف الحدث مع نفسه أولاً ، حتى يسهل تكييفه مع المجتمع فيما بعد .

أما البرامج المدرسية والمهنية التي تطبق في الإصلاحيات بالمغرب ، فيجب أن تكون موكولة لأشخاص متخصصين ، ولهم اقتناع بفاعلية هذا التكوين الذي يمثل أداة علاجية لتهيئة الحدث وإعادته للمجتمع عضواً نافعاً ، الأمر الذي يستدعي انتقاءً جيداً لهؤلاء الأطر، وتمكينهم من الحوافز المادية والمعنوية ، لما تتميز به مهامهم من صعوبة ، وأحيانا

من مخاطر . وبالنظر إلى تطور العملية التربوية والعلاجية ، فإن الضرورة تقتضي أن تتاح لهذه الأطر فرصة متابعة تحيين التكوين عن طريق التدريبات والندوات ، تماشياً مع المستجدات النظرية والعملية في هذا المجال على الصعيد العالمي ، الأمر الذي سينعكس إيجاباً على مردوديتهم ، وعلى العملية الإصلاحية بصفة عامة ، وعلى الجانح بصفة خاصة.

ولتحقيق هذه الأهداف قد يكون من المناسب اقتراح مجموعة من التوصيات للاستهداء بها في أي مشروع يستهدف الرفع من مستوى المؤسسات الإصلاحية المتواجدة حالياً بالمغرب .

1- يجب أن يتم العمل بالمؤسسات الإصلاحية انطلاقاً من خلفية علمية نظرية موحدة ، مما سيجعل مختلف التدخلات التربوية تكون لها خلفية علمية ، وستصب في نفس المنحى، الشيء الذي سيعطيها مردودية أكثر .

2- الاهتمام بالجانب المتعلق بالطب - النفسي وإعطاؤه ما يستحق من العناية ، لأنه يمثل حجر الأساس بالنسبة للعملية الإصلاحية ، ويجب أن يكون ضمن الهيكلة الرسمية لكل مؤسسة إصلاحية .

3- يجب أن يكون الإيداع بالمؤسسة الإصلاحية هو الإجراء الذي لا يتخذ إلا في حق الحالات الصعبة التي تستدعي عناية خاصة . وهذا يساير الاتجاه العالمي الذي تبنته الأمم المتحدة بشأن المؤسسات الإصلاحية .

4- معظم النزلاء غالباً ما يودعون بالإصلاحيات بتهمة التشرد ، على الرغم من أنهم لم يرتكبوا بعد فعلاً منحرفاً ، وإن كانوا معرضين للانحراف ، وهذا يتطلب التفكير بمؤسسات يعهد إليها بهذا النوع من المهددين بالانحراف . ولا يخفى ما يمكن أن يترتب عن وصم هذا النوع من الأحداث بـ "المنحرفين" من نتائج سلبية تعوق اندماجهم من جديد في المجتمع ، وربما تدفعهم إلى اقتراف بعض الفعال المضادة للمجتمع .. هذا يتطلب ليس فقط إعادة النظر في المؤسسات الإصلاحية ، بل كذلك في بعض النصوص الخاصة بجنوح الأحداث بصفة عامة (التشرد كجنحة ، وسن الرشد الجنائي ، وأدنى سن للمحاكمة ..) .

5- الإيداع حتى بلوغ سن الرشد الجنائي بالإصلاحية ، ثم تنفيذ باقي العقوبة في السجن، يعتبر ضرباً بعرض الحائط للعملية التربوية برمتها ، من حيث فلسفتها وأهدافها

النبيلة .

6- يجب توفر الظروف المادية للنزلاء (التغذية - النظافة - اللباس - الأغطية... إلخ) لما لهذه الظروف من انعكاسات على المسلسل التربوي ، فلا يعقل مثلاً أن يخصص مبلغ اثني عشر درهماً في اليوم كمنحة للتغذية لتغطية الوجبات الثلاث في اليوم ، في حين الطفل السوي يُعْطَى منحة قدرها خمسة عشر درهماً في اليوم .

7- إعادة النظر في بِنَى بعض المؤسسات بمرافقها المختلفة ، وتجهيزها بالمتطلبات المادية التي تحتاج إليها ، لتهيئ الفضاء المناسب للعملية العلاجية الإصلاحية .

8- بما أن العملية الإصلاحية تستهدف إعادة تأهيل الجانح ، لإدماجه من جديد في المجتمع، فإنه من الضروري أن تبقى المؤسسة الإصلاحية على اتصال وثيق بالمجتمع المحلي ، وذلك بأن يكون موقعها قريباً من هذا المجتمع المحلي ، وتظل منفتحة على مختلف مرافقه . وعلى سبيل المثال .. أن يتم تمدرس بعض الأحداث بالمدارس "العادية" خارج المؤسسة ، والمشاركة في بعض الأنشطة الرياضية والثقافية مع مؤسسات أخرى .. إلخ .

9- ضرورة وضع استراتيجية لقطاع الأحداث الجانحين ، تشمل القطاع برمته ، بما فيه الجانب القانوني ، وإحداث محاكم مختصة بالأحداث ، وتكوين قضاة متخصصين بقضاء الأحداث .

10- بالنسبة للفتيات ، يجب إعداد مؤسسات إضافية على صعيد كل جهة ، خاصة أن هناك مؤسستين فقط على صعيد المملكة ، توجد الأولى بمدينة الدار البيضاء ، والثانية بمدينة فاس ، والمسافة التي تفرق بعض النزيلات عن أسرهن لا تخدم مصلحة التوافق العاطفي والعائلي .

11- تشجيع الأطر المتخصصة العاملة بالإصلاحيات ، وتحفيزها بمكافآت وعلاوات مادية لتميز عملهم الصعب والمضني ، مقارنة مع باقي الموظفين .

12- تفعيل مؤسسة الحرية المحروسة للقيام بالعمل بالوسط الطبيعي ، وتدعيمها بالإمكانيات البشرية والمادية .

13- تفعيل مؤسسة الرعاية اللاحقة ، وذلك بتوفير الإمكانيات المادية والبشرية لهذه

المؤسسة ، حتى يتسنى لها تتبع الحدث بعد خروجه من الإصلاحية ، ومساعدته ليندمج من جديد في المجتمع ، عن طريق إيجاد عمل له وسكن إن اقتضى الحال ، والأخذ بيده عند الضرورة ، حتى لا ينزلق من جديد إلى الانحراف .

14- تشجيع القطاع الخاص للمشاركة في هذا العمل الإنساني ، وهذا يتطلب إعداد الإطار القانوني الذي ييسر مساهمة القطاع الخاص ومختلف الفعاليات الاجتماعية في هذه العملية التربوية والعلاجية ، التي يمكن لها أن تسهم بقدر كبير في وقاية المجتمع من الانحراف والجريمة بصفة عامة ، وما لذلك من انعكاسات سلبية على أمن المجتمع واستقراره.

وعلى غرار ما هو موجود ببعض الدول ، ولتسهيل التواصل بين ما هو قضائي وما هو تربوي يجب خلق محاكم وقضاة متخصصين في قضاء الأحداث ، وأن تعزز هذه المحاكم بخبراء ومتخصصين تسترشد بآرائهم العلمية قبل إصدار أحكامها .

إن علم الإجرام التقدمي ينادي بالعلاج غير المؤسساتي ، بغية ترك الحدث في محيطه، مما يستدعي تدخل مؤسسات العمل بالوسط الطبيعي ، تلك التي تتكون من مربين يشتغلون مباشرة مع السادة القضاة . وهذه الفئة من المربين في حاجة إلى إطار قانوني ، يتمثل في بطاقة مهنية مسلمة من طرف وزارة العدل ، تسهل لهم القيام ببعض الإجراءات أمام الأسر وبعض المؤسسات الاجتماعية (المدارس ، المشغلين ..) تمكنهم من التعريف بأنفسهم وتحميهم ، وهذه البطاقة المهنية يجب أن تتوفر لدى جميع المتدخلين في الحقل التربوي الإصلاحي ، بما فيهم الباحثة الاجتماعية ، لأنهم يرافقون الأحداث إلى المحاكم لحضور الجلسات .

* يجب العمل على التفكير في خلق مؤسسات تعنى بالمشردين ، لأن هؤلاء وإن كانوا مهددين بالانحراف ، فجلهم لم يقترفوا جنحة بعد .



تقرير عن اجتماعات الدورة الاستثنائية للجنة الفنية

الاستشارية للطفولة العربية – المنامة" 28- 2003/9/30م

محـــمـــد عـــبـــده الزغـــيـــر

تقرير عن اجتماعات الدورة الاستثنائية للجنة الفنية الاستشارية للطفولة العربية المنامة 28- 2003/9/30م

محمد عبده الزغير ✿

عقدت أعمال الدورة الاستثنائية للجنة الفنية الاستشارية للطفولة العربية خلال الفترة من 28- 2003/9/30م في المنامة . وشارك في الدورة ممثلون عن المجالس العليا واللجان الوطنية للطفولة في الدول العربية ، من خمسة عشر دولة عربية ، وهي : (الأردن ، الإمارات ، البحرين ، تونس ، الجزائر ، السودان ، السعودية ، سوريا ، عمان ، فلسطين ، قطر ، الكويت ، لبنان ، مصر، اليمن) ، كما شارك في المؤتمر عدد من المنظمات العربية والإقليمية والدولية .

وركزت الدورة على مناقشة الموضوعات المحددة في جدول الأعمال ، ومنها الآتي :

- تقرير حول نشاط قسم الطفولة بين الدورتين (9) والطارئة .
- مشروع خطة العمل العربية للطفولة .
- معاناة الطفل الفلسطيني تحت الحصار .
- الإجراءات التحضيرية للمؤتمر العربي الثالث رفيع المستوى .
- مشروع البرنامج التدريبي لعام 2004 .
- ورشة عمل حول قواعد معلومات الطفل لبرنامج Child Info – اليونيسيف .
- موجز تقرير عن أوضاع الطفل العربي – اليونيسيف .

✿ مدير تحرير مجلة الطفولة والتنمية ، والمكلف بإدارة البرامج بالمجلس العربي للطفولة والتنمية .

- ملاحظات اللجنة الدولية لحقوق الطفل على تقارير بعض الدول العربية .
- إجراءات الاحتفال بيوم الطفل العربي لعام 2003 .
- اختيار شعار ومكان الاحتفال بيوم الطفل العربي لعام 2004 .
- موعد ومكان الدورة العاشرة للجنة .
- التقرير الختامي والتوصيات .

ولإطلاع القراء على نتائج هذه الاجتماعات ، نورد التوصيات التي خرجت بها الدورة :

التوصية رقم (1) بشأن تقرير نشاط قسم الطفولة ، خلال الفترة ما بين التاسعة العادية والدورة الاستثنائية للجنة الفنية الاستشارية للطفولة العربية .

تكليف قسم الطفولة بالتعاون مع المنظمات العربية والدولية المتخصصة بالقيام بالتالي:

1 - وضع سجل يضم "الخبراء المتخصصين في مجالات العمل المختلفة بالطفولة" يشمل معلومات وبيانات عنهم وعن سيرتهم الذاتية ، سواء من المجال الأكاديمي أو ذوي الخبرة العملية في المجتمع المحلي ، أم على المستوى القومي العربي أو بالمنظمات الدولية .

2 - التأكيد على توصية اللجنة في دورتها السابقة الخاصة بدعوة الدول الأعضاء للعمل على إجراء حصر للجمعيات الأهلية العاملة في مجال الطفولة والأمومة ، بما يسهم في التعرف على أنشطتها والتنسيق فيما بينها وبين الأجهزة الحكومية ، والعمل على تأسيس اتحاد وطني "نوعي" لهذا المجال ، بما يمكّن من تأسيس اتحاد عربي للجمعيات الأهلية المعنية بالطفولة .

3 - العمل على تطوير "الدليل التشريعي النموذجي لحقوق الطفل العربي" بما يواكب المتغيرات والمستجدات الإقليمية والعالمية ، تمهيداً لإصداره عام 2005 .

4 - تحديث "موسوعة كتاب أدب الأطفال في الوطن العربي" ، على أن يكون الإصدار التالي (عام 2004) موسوعة تضم "كتاب ورسامي كتب الأطفال ومؤسسات الرسوم المتحركة في الوطن العربي" وإعداد وإصدار موسوعة لمجلات الأطفال في الوطن العربي .

5 - وضع نشرة دورية للتعريف بالفاعليات العربية والدولية والمشروعات المتعلقة بالطفولة التي تنجزها الدول الأعضاء والمنظمات المعنية .

التوصية رقم (2) بشأن الوثيقة الرئيسية للمؤتمر العربي الثالث رفيع المستوى ، مشروع خطة العمل العربية للطفولة

1 - الموافقة على الصيغة النهائية (المرفقة) لمشروع خطة العمل العربية للطفولة ، تمهيداً لرفعها إلى المؤتمر العربي الثالث رفيع المستوى لاعتمادها .

2 - دعوة الدول الأعضاء إلي موافاة الأمانة العامة بتقرير مختصر حول ما قامت به من برامج عملية ومشروعات رائدة تتصل بمجالات عمل خطة الطفولة "كي" تشملها الوثيقة الملحقة بمشروع الخطة ، المقرر إعدادها في سياق التحضير للمؤتمر رفيع المستوى .

التوصية رقم (3) بشأن الإجراءات التحضيرية للمؤتمر العربي الثالث رفيع المستوى لحقوق الطفل (تونس 12-14 يناير 2004) .

1 - دعوة الدول الأعضاء إلى المشاركة الفعالة - وبأعلى مستوى - في فاعليات المؤتمر العربي الثالث رفيع المستوى لحقوق الطفل (تونس / يناير 2004) وأن تشمل وفودها ممثلين عن المؤسسات الحكومية المتخصصة وغير الحكومية وممثلين عن النشء اليافع .

2 - تقوم الأمانة العامة والمكتب الإقليمي لليونيسيف والاسكوا بدعوة المنظمات العربية والمكاتب الإقليمية لمنظمات الأمم المتحدة إلى عقد اجتماعها التمهيدي في سياق التحضير للمؤتمر رفيع المستوى ، والعمل على المشاركة في فعاليات المؤتمر بأعلى المستويات الممكنة ، وأن تقرر اللجنة التحضيرية للمؤتمر مكان وموعد هذا الاجتماع .

3 - تثمين الجهود التي تبذل في سبيل عقد المؤتمر الموسع لمنتدى منظمات المجتمع المدني الثاني المقرر عقده في ديسمبر 2003 بالمملكة الأردنية الهاشمية تحت رعاية جلالة الملكة رانيا العبد الله .

4 - الترحيب بالجهود المبذولة من المجلس العربي للطفولة والتنمية في إعداد مشروع الوثيقة الموحدة حول مساهمة المجتمع المدني في متابعة تنفيذ أهداف خطة العمل العربية للطفولة ، تمهيداً لعرضها على المؤتمر رفيع المستوى .

5 - تكليف الأمانة العامة للجامعة بوضع مشروع خطة تدريبية - لخمس سنوات - بهدف الارتقاء بكفاءة القوى البشرية العاملة في مجال تنفيذ أهداف الخطة في الدول الأعضاء، تمهيداً لرفعها إلى المؤتمر العربي رفيع المستوى .

التوصية رقم (4) بشأن : معاناة الطفل الفلسطيني تحت الاحتلال :

1 - أن تعمل الأمانة العامة للجامعة بالتعاون مع المكتب الإقليمي لحقوق الإنسان في الدول العربية على إنشاء مكتب عربي لحماية أطفال فلسطين بمقر جامعة الدول العربية ، تكون عضويته من الدول الأعضاء إلى جانب فلسطين ، وتشمل مستويات العضوية ممثلاً عن الحكومات وممثلاً عن المنظمات غير الحكومية ، ويهدف إلى السعي لحماية أطفال فلسطين تحت الاحتلال وتحت قهر الأسر والاعتقال واللاجئين ، ويعمل على تنفيذ البرامج التالية :

- رصد كافة انتهاكات حقوق الطفل الفلسطيني تحت الاحتلال الإسرائيلي ، وفقاً للقانون الدولي الإنساني والإعلام عنها باللغات الثلاث .
- إنشاء خط اتصال بين المكتب ولجنة حقوق الإنسان في الأمم المتحدة حول انتهاكات إسرائيل لحقوق الطفل الفلسطيني .
- القيام بمهام لم شمل أسر الشعر الفلسطيني تحت الاحتلال واللاجئين منهم ، وتأمين سبل الاتصال فيما بينهم .
- وضع برنامج تأهيلي لأطفال فلسطين الذين تعرضوا للاضطهاد الإسرائيلي بالاعتقال أو التعذيب أو الإصابات أو غيره ، يشرف عليه المكتب ، ويهدف إلى إعادة تأهيل الأطفال الفلسطينيين بدنيا ونفسياً ، وتأمين فرصهم في استكمال تعليمهم .
- مساهمة المكتب في إعداد الدراسات والإحصائيات والاستشارات القانونية وتقديمها إلى صناع القرار في الدول العربية ، سعياً لتأمين عودة وتعويض اللاجئين الفلسطينيين ، بما فيهم الأطفال الذين ولدوا خارج وطنهم وتعرضوا للحرمان .

2 - دعوة الأمانة العامة للجامعة إلى :

أ) عقد الندوات والمؤتمرات الدولية التي تتناول آثار النزاعات المسلحة على الأطفال وسبل مواجهتها .

ب) إنشاء محكمة جرائم حرب عربية لمحاكمة مجرمي الحرب ومرتكبي الجرائم ضد الإنسانية تحت ظروف الاحتلال والأسر والاعتقال .

ج) دعوة لجنة الأمم المتحدة المعنية بالحقوق غير القابلة للانتقاص للشعب الفلسطيني، (Committee on Inalienable Rights of the Palestinian People) لعقد مؤتمر إقليمي في إحدي الدول الأعضاء في أقرب وقت ممكن حول الانتهاكات الإسرائيلية لحقوق الشعب الفلسطيني ، وعلى وجه الخصوص الانتهاكات الخاصة بحقوق الأطفال في الأراضي المحتلة ، وضرورة حمايتهم بموجب قانون حقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني .

التوصية رقم (5) بشأن البرنامج التدريبي العام 2004 :

للارتقاء بكفاءة القوى البشرية العاملة في تنفيذ أهداف خطة العمل للطفولة :

أولاً : تكليف الأمانة العامة بالتعاون مع منظمات وأجهزة عربية ودولية متخصصة بتنفيذ البرنامج التدريبي لقيادات التدريب لعام 2004 على أن تكون مدة كل ورشة تدريبية ما بين عشرة إلى خمسة عشر يوماً ، كما يلي :

1 – ورشة تدريبية حول : وضع السياسات والخطط الوطنية وترجمتها إلى برامج ، وتصميم هذه البرامج ومتابعة تنفيذها وتقييمها ووضع موازناتها وتمويلها (الأردن ، منتصف فبراير) .

2 – ورشة تدريبية حول : تصميم برامج الإغاثة والتدخل السريع في حالات الطوارئ والكوارث والنزاعات المسلحة . (السودان ، الأسبوع الأول من أبريل) .

3 – ورشة تدريبية للقيادات العاملة في مجال تنشئة الطفولة المبكرة واكتشاف وتنمية استعدادات الطفل ومواهبه .

4 – ورشة تدريبية للقيادات العاملة في مجال رعاية اليافعين صحياً واجتماعياً، خاصة في المناطق العشوائية بأحزمة المدن (سوريا في الأسبوع الأخير من يونيو) .

ثانياً : أن تعمل كل دولة على موافاة الأمانة العامة للجامعة بالدورات التدريبية التي تقوم بتنظيمها كل عام ، كي تقوم الأمانة العامة بتعميمها على الدول الأعضاء .

التوصية رقم (6) بشأن عرض موجز لتقرير عن أوضاع الطفل العربي :

1 - تكليف الأمانة العامة بسرعة إنجاز وطباعة هذا التقرير ، وتعميمه على الدول الأعضاء والمنظمات العربية والدولية المتخصصة في سياق الإعداد للمؤتمر العربي رفيع المستوى .

التوصية رقم (7) بشأن تقرير موجز حول ملاحظات اللجنة الدولية لحقوق الطفل على التقارير الدورية المقدمة :

1 - دعوة الدول الأعضاء إلى إنجاز تقاريرها الدورية التي يتعين عليها تقديمها إلى اللجنة الدولية لحقوق الطفل في مواعيدها المقررة ، مع ضرورة العمل بما تتضمنه ملاحظات اللجنة الدولية على هذه التقارير .

2 - في ضوء اتساع عضوية اللجنة الدولية لحقوق الطفل من عشرة أعضاء إلى ثمانية عشر عضواً ، توصي اللجنة بما يلي :

أ) دعوة الدول الأعضاد إلى ترشيح العناصر المتخصصة بها من ذوي المكانة العلمية المتخصصة الرفيعة ، لعضوية اللجنة الدولية لحقوق الطفل بجنيف ، والعمل على دعم ومساندة الترشيحات العربية لهذه المناصب .

ب) دعوة الأمين العام لجامعة الدول العربية السعي إلى إحداث مزيد من التنسيق في المواقف العربية إزاء هذه الترشيحات وغيرها لشغل المناصب الشاغرة بالوكالات المتخصصة بالأمم المتحدة .

التوصية رقم (8) بشأن إجراءات الاحتفال بيوم الطفل العربي لعام 2003 :

1 - تثمين الجهود التي قامت الجهات المنظمة في كل من مملكة البحرين والأمانة العامة لجامعة الدول العربية لتنظيم الاحتفال بيوم الطفل العربي لعام 2003 بمدينة المنامة عاصمة مملكة البحرين وضيافتها الكريمة والرعاية السامية من حضرة الشيخة هالة بنت دعيج ، حرم سمو ولي العهد ، في الفترة من 27 سبتمبر إلى الأول من أكتوبر 2003 .

2 - واعتبار "بيان البحرين" الصادر عن الملتقى مشروعاً للبيان الختامي المقرر أن يقدمه الأطفال في ختام أعمال المؤتمر العربي الثالث رفيع المستوى لحقوق الطفل (تونس 12 - 14 يناير 2004) .

التوصية رقم (9) بشأن اختيار شعار ومكان الاحتفال بيوم الطفل العربي لعام 2004 :

1 - أن يتم تنظيم الاحتفال بيوم الطفل العربي لعام 2004 تحت شعار "حماية حقوق الطفل تحت ظروف الاحتفال" ، وأن يكون الاحتفال لعام 2005 تحت شعار "حق الطفل في المشاركة" .

2 - أن تقوم الأمانة العامة للجامعة باستضافة احتفال عام 2004 ، ما لم تتقدم إحدى الدول الأعضاء بطلب استضافته .

التوصية رقم (10) بشأن موعد ومكان عقد الدورة العادية العاشرة للجنة وإرساء نظام استضافة دورات اللجنة :

1 - عقد الدورة العادية العاشرة للجنة خلال شهر أبريل 2004 بالعاصمة الجزائرية، تلبية للدعوة الكريمة من الحكومة الجزائرية .

2 - إرساء نظام استضافة دورات اللجنة ، وفقاً للترتيب الأبجدي للدول الأعضاء ، طبقاً لما يجري العمل به في الاجتماعات الدورية للمجالس الوزارية العربية واللجان الفنية بالأمانة العامة .

التوصية رقم (11) بشأن ورشة عمل حول قواعد معلومات الطفل البرنامج CHILD INFO :

أن تقوم الدول الأعضاء بإقامة نظم معلومات وطنية للطفولة .

سـيـاسـات وقواعد النشر

مجلة الطفولة والتنمية .. مجلة علمية ، متخصصة ، فصلية ، مُحَكَّمة ، تُعنى بشئون الطفولة والتنمية في الوطن العربي .

سياسات النشر :

- تنشر المجلة الأعمال العلمية ذات الصلة بالطفولة والتنمية ، والتي لم يسبق نشرها أو تقييمها في جهة أخرى .
- تُعبِّر الأعمال التي تنشرها المجلة عن آراء كاتبيها ، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلس العربي للطفولة والتنمية .
- تُعرض البحوث والدراسات المقدمة للنشر على اثنين من المحكمين ويكون رأيهما ملزماً، وفي حالة اختلاف الرأي يعرض البحث أو الدراسة على مُحكم ثالث ، يكون رأيه قاطعاً.
- الأعمال العلمية التي تُقدم للمجلة ولا تنشر ، لا تُعاد إلى صاحبها.
- الالتزام بالأصول العلمية في إعداد وكتابة العمل العلمي من حيث كتابة المراجع وأسماء الباحثين والاقتباس والهوامش ، ويفضل وضع الهوامش والمراجع في نهاية الموضوعات .
- تكون أولوية النشر للأعمال المقدمة حسب أهمية الموضوع ، وأسلوب عرضه، وتاريخ الاستلام ، والالتزام بالتعديلات المطلوبة.

قواعد النشر :

- أن تُرسل الأعمال العلمية من نسختين ، ومطبوعة على جهاز الكمبيوتر . ويفضل

إرسال الموضوع على ديسك (ماكنتوش) برنامج الناشر المكتبي أو الناشر الصحفي .

- يُشار إلى جميع المراجع – العربية والأجنبية – ضمن البحث بالإشارة إلى اسم المؤلف وسنة النشر ، ووضعها بين قوسين ( ) ، الموضوع ، دار النشر ، الطبعة (إن وجدت) ، المدينة ، والصفحات (في حالة الهوامش) .
- الأعمال المقدمة ينبغي أن تكون مكتوبة بلغة عربية سليمة وبأسلوب واضح .
- كتابة اسم الباحث وجهة عمله وأرقام الاتصال ووالبريد الالكتروني ،وعنوانه كاملاً على ورقة مستقلة، وإرفاق نسخة من السيرة الذاتية .
- يعتبر العمل العلمي قابلاً للنشر إذا توافرت فيه المعايير السابقة في سياسات وقواعد النشر ، بالإضافة إلى مراعاة اتباع الآتي :

الدراسات والبحوث :

- أن تقدم في حدود (25 صفحة) .
- أن تخضع لسياسة التحكيم المشار إليها في سياسات النشر .

مقالات :

- ألا يزيد عدد صفحات المقال على (20) صفحة .
- أن تكون الموضوعات حديثة ، وألا يكون قد مضى على إعدادها أكثر من سنة واحدة .

تجارب قطرية :

- ألا يزيد عرض التجربة على (15) صفحة ، لتلقي الضوء على نجاحات تجربة حكومية أو أهلية عربية لتعميم الفائدة .
- أن تكون عروض التجارب حديثة ومستمرة .

عروض كتب :

- ألا يزيد عدد صفحات العرض على 10 صفحات .
- أن تكون الكتب المعروضة حديثة ، وألا يكون قد مضى على إصدارها أكثر من ثلاث سنوات .

عروض الرسائل الجامعية :

- ألا يزيد عدد صفحات العرض على 10 صفحات .
- أن تكون الرسائل المعروضة حديثة ، وألا يكون قد مضى على إعدادها أكثر من ثلاث سنوات .

عرض تقارير المؤتمرات والندوات وحلقات النقاش :

- ألا يزيد عدد صفحات العرض على 8 صفحات .
- أن تكون تلك الفعاليات حديثة ، وذات أهمية بما تعكسه من مردود إيجابي .

الترجمات :

- ألا يزيد عدد صفحات الموضوعات المترجمة على 10 صفحات .
- أهمية أن تكون تلك الترجمات حديثة ، مع الإشارة إلى المصدر الأصلي للنص واسم كاتبه .

تنويه هام

قراء مجلة الطفولة والتنمية الأعزاء

- تهيب مجلة الطفولة والتنمية بقراءها الأعزاء بالمشاركة فى تقديم البحوث والدراسات والمقالات فى موضوعات ملفات الأعداد القادمة وهى كالتالي:

العدد الثاني عشر : أطفال ما قبل المدرسة

العدد الثالث عشر : المراهقة

العدد الرابع عشر : الطفل في فلسطين

- تدعو هيئة التحرير المساهمين في الكتابة إلى إرفاق البحث أو الدراسة بقرص مرن (Flobby Disk)، وتوضيح اسم البرنامج المستخدم فى كتابة النص، وكذلك إرفاق السيرة الذاتية لمقدم الورقة مع توضيح أرقام الهواتف وعنوان المراسلة .

والمجلة فى انتظار إسهاماتكم الثرية والتى تشرف بنشرها

Arab children in migrants' literature

Mahmoued Kassem

This article tackles the issue of immigration to France as an example, referring to A. K. Kriniki's book "Les Muslimans En France". It illustrates that the generation of the 50s and 60s used to travel alone searching for work, then they preferred to settle down in the migrant countries with their families. Thus, the current generation , that is born in France, has become confused between the culture of his parents and the new culture of the country where they actually live.

The article seeks to identify the main characteristics of migrant children and their lives throughout the writings of the gifted migrants, especially the third generation. This is due to the fact that cinema and literature are considered to be an honest mirror which reflects the lives of migrant children and their families.

The article reviews a number of novels that describe the life of Arab children in France. It also sheds the light on two important writers from the third generation: Mahdy Sharaf, the writer of "Le The au Harem d'archie Ahmed", and Laila Sabaar who lived most of her life in France.

The article concludes that the children of the second and third generations of migrants live in a conflict between their inherited culture and the culture acquired from the surrounding society. For instance, this leads them to change their names in the school, in addition they might be ashamed of their origins.

- Children's Writer - Egypt.

The study concludes with a number of recommendations and suggested that would be divided into the following:

- Recommendations for the host country (France).
- Recommendations for the Northwest African countries.
- Recommendations for the international and Arab organizations.
- Recommendations for the migrant children.
- Recommendations for the parents and care-givers of migrant children.
- Recommendations for the teachers and their preparation.
- Recommendations for the language and its syllables and schoolbooks.

Educating the Arabic Language to the Children of Migrants from the Northwest African Countries to France

Dr. Awad Tawfik Awad

This study seeks to identify the developments of educating the Arabic language to the children of migrants from the Northwest African countries to France. It examines the obstacles that prevent the migrant children from learning the Arabic language. The importance of this study lies in the fact that it follows up the usage of Arabic language among the Moroccan children in Franc throughout the migrant generations.

The study illustrates the fact that there is an agreement between all Arabic and French parties on the importance of educating the children of migrants from the Northwest African countries the Arabic language. Moreover, starting the mid 1970s, France has given attention to establishing combined educational departments, in addition to the barreled educational departments. However, there are various obstacles in implementing the agreements of educating Arabic language for Arab children, especially in the secondary stage. Also, students feel that there is no use from learning the Arabic language, and some of the teachers are not qualified enough to teach the Arabic language.

- Professor in the National Center of Educational Research and Development – Egypt

affect and re-draft the surrounding circumstances. This has been illustrated in this study through illustrating the difference between adults' points of view, as planners and people responsible for providing programs and activities for children on the one hand, and children's attitude and methods of dealing with this issue on the other hand.

- Children's response and interaction with the urban changes depend on the economic and social circumstances of their families and characters. Although there are general characteristics which reflect the impact of urban life on children in Al-Riyadh, still, there is individual differences among children in their interaction with these changes.

In its conclusion, the study recommends considering children's opinions in planning their services and activities, in addition to establishing service centers that include entertainment and sport clubs, yet still within the frame of the Saudi society traditions. Moreover, it urges to study the reasons behind the refusal of many Saudi families to use the public gardens, as well as, to try to re-re-organize them in a way that meets the families' needs.

Children in Al-Riyadh city

A study of the impacts of physical change on the domestic environment and local society

Dr. Hend Khaled Khalifa **Dr. Samira Mahmoued Kattan**

This study discusses the impact of the modern urban life on children, in their interaction with the contemporary and new cultural patterns and circumstances forced on families in their daily life in Al-Riyadh city. This impact can be depicted in continuous change of houses, open areas and children play areas, as well as the changing role played by local society due to the new cultural and behavioral patterns that appeared in the Saudi society. These patterns can be considered as a direct results of globalization and what it entails of exposing to other cultures throughout mass media, foreign labor, travelling ... etc.

Thus, the main issue tackled in this study is the impact of social and physical change in Al-Riyadh city on the domestic environment and the local society, and affects of this change on children daily activities.

It examines the following topics :

- The social and economic background of children in Al-Riyadh city.
- The services offered to meet the basic needs of children.
- The impact of urban changes on children daily life, which include: playing and entertainment, children's time, and the effect of local society on children.

The study reaches various results, including the following :

- In spite of the fact that the physical environment has its impact on children's culture, yet, their role is not limited to 'receiving'. They

- Department of Social Studies - King Sou'd University

- That home is considered to be a central place deeply-rooted in the human existence, and its continuity is achieved by protecting up-bringing and social morals. Therefore, if the home fails to achieve that goal, it will be reflected on the whole society.
- That individual self-identity is related to the attention given to the design and quality of home and its environmental circumstances.

Hence, the purpose of this study is to clarify the levels of home adjustment, psychological state, social skills, and the levels of cognitive and mental growth of a sample of children living in different architectural patterns in the Oasis of Siwa.

The results of the study show that the old traditional pattern of home is the best one of the three mentioned patterns. It is connected to the desert environment and its privacy, and it provides a better mechanism for the social up-bringing. Moreover, it creates the appropriate place and privacy considered to be the main necessities of children's psychological and social growth.

Architectural patterns of desert homes and its relationship with some psychological variables of Bedouin child

A study of patterns of homes in the Oasis of Siwa "Egypt"

Dr. Ahmed Mostafa Al-Ateek

The current study examines the impact of the different patterns of desert homes on some psychological variables of Bedouin child. The Oasis of Siwa in Egypt has been selected for this study, as it includes three main housing patterns:

- The traditional old house
- The modern house
- The houses built by the State.

The sample of the study consists of 300 children (aged from 10 to 12 years old) who belong to three architectural patterns.

The study uses the following psychological measurements:

- Children housing adjustment.
- Children's psychological state.
- Children's social skills.
- A test of the cognitive and mental performance of children.

The importance of this study stems from the following factors :

- That home environment is closely related to the individual and has its effect on him.
- That social and psychological maturation do not only depend on the biological tool, but also depends on the quality of the environment surrounding the individual.

- Professor of Environmental Psychology – Head of the Department of Environmental Humanitarian Sciences – Ain Shams University- Egypt

Articles:

- Street children: an educational, social, psychological, and critical vision of the phenomenon
  Dr. Mohamed Abbas Nour Eldien
- The health conditions of the arrested Palestinian children in the Israeli prisons
  Abeer Mohamed El-Wahedi
- The environment and its impact on the human "Wild Children" examples from reality and literature, a comparative social study in children's literature **Mohamed Zanon El Sa'egh**
- Child abuse **Dr. Alaa Khanaam**

Regional Experiments:

- The Association of Childhood and Family Protection in Jordan
  Rania Abdel Raheem

Thesis & Studies:

- Body Image, Self-Esteem, and Eating Disorders for Children
  Radwa Farghaly
- The phenomenon of Juvenile Delinquency
  Dr. Abdel Hafeez Ismaiel

Seminars & Conferences:

- A report of the meetings of The Emergency Session of the Advisory Technical Committee of Arab Childhood – El Bahrain
  Mohamed El Zaghir

Contents

CHILDHOOD & DEVELOPMENT
Quarterly

Advisory Committee

*

Price per issue :

Egypt: LE 15

Arab Countries: US$ 8

Foreign Countries: US$ 15

*

Annual Subscription including mail :

Egypt: LE 48

Arab Countries: US$ 30

Foreign Countries US$ 50

Supportive Subscription: US$ 75

*

For Correspondence:

Childhood And Development Quarterly

Arab Council For Childhood And Development

P.O.Box : (15) Orman, Giza, Egypt

Tel : (+202) 7358011- Fax : (+202) 7358013

E-mail: accd@arabccd.org , www.accd.org.eg

This issue is funded by The Arab Gulf Programme For United Nations Development Organizations (AGFUND)

CHILDHOOD & DEVELOPMENT
Quarterly

Childhood And Development Quarterly
A scientific periodical specialized in accurate research
issued by The Arab Council For Childhood And Development
under the supervision of The Institute of Arab Research & Studies
Arab League (ALECSO) Cairo, Egypt.

*

*

Summarized & Translated by
Marwa Hashem

CHILDHOOD
& DEVELOPMENT
Quarterly

Arab Council for Childhood and Development

CHILDHOOD & DEVELOPMENT Quarterly

Periodical - Scientific - Specialized
Issued by : ACCD
Issue No.11 Vol.3 Autumn 2003

ISSN: 1110-8681